



Mobiliser l'expérience de l'incertitude au service du développement de la personne en formation à distance

Elizabeth Armao

► To cite this version:

Elizabeth Armao. Mobiliser l'expérience de l'incertitude au service du développement de la personne en formation à distance : analyse de récits de vie de sportifs de carrière en reconversion. Education. Université de Rouen, 2015. Français. NNT : 2015ROUEL017 . tel-01279584

HAL Id: tel-01279584

<https://hal.science/tel-01279584>

Submitted on 26 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE

Pour obtenir le grade de Docteur

de l'Université de Rouen

en Sciences de l'Éducation

**Mobiliser l'expérience de l'incertitude
au service du développement de la personne en formation à distance
Analyse de récits de vie de sportifs de carrière en reconversion**

Présentée et soutenue publiquement par

Elizabeth ARMAO MELIET

le 30 NOVEMBRE 2015

Devant le jury composé de :

M. Thierry ARDOUIN	Professeur, Université de Rouen	Président du jury
Mme Pascale GARNIER	Professeure, Université Paris 13	Rapporteuse
Mme Caroline LADAGE	Maître de Conférences, Aix-Marseille Université	Membre
Mme Marie-Louise MARTINEZ	Professeure, Université de Rouen	Directrice de recherche
M. André PACHOD	Maître de Conférences HDR, Université de Strasbourg	Rapporteur

Thèse dirigée par Marie-Louise MARTINEZ, laboratoire CIVIIC



THESE

Pour obtenir le grade de Docteur

de l'Université de Rouen

en Sciences de l'Éducation

**Mobiliser l'expérience de l'incertitude
au service du développement de la personne en formation à distance
Analyse de récits de vie de sportifs de carrière en reconversion**

Présentée et soutenue publiquement par

Elizabeth ARMAO MELIET

le 30 NOVEMBRE 2015

Devant le jury composé de :

M. Thierry ARDOUIN	Professeur, Université de Rouen	Président du jury
Mme Pascale GARNIER	Professeure, Université Paris 13	Rapporteuse
Mme Caroline LADAGE	Maître de Conférences, Aix-Marseille Université	Membre
Mme Marie-Louise MARTINEZ	Professeure, Université de Rouen	Directrice de recherche
M. André PACHOD	Maître de Conférences HDR, Université de Strasbourg	Rapporteur

Thèse dirigée par Marie-Louise MARTINEZ, laboratoire CIVIIC



A Cassandre et Frédéric,

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Cette recherche vise à comprendre les enjeux de la reconversion des sportifs de carrière afin de déterminer les freins à la formation qu'ils rencontrent à cette occasion et préconiser des principes d'accompagnement. Nous cherchons plus précisément à déterminer en quoi ces publics pourraient mobiliser leur expérience de l'incertitude au service de leur reconversion dans le contexte de la formation à distance. Pour cela, nous décrivons dans un premier temps les caractéristiques de l'identité du sportif de carrière, en abordant son héritage historique ainsi que les particularités de la pratique intensive du sport dans un but compétitif. Nous analysons ensuite les implications de la reconversion pour ces publics particuliers. Nous avons constaté que les sportifs de carrière sont susceptibles d'expérimenter l'incertitude à travers les ruptures de parcours et les crises identitaires ; pour mieux comprendre les ressorts de cette expérience, nous nous attachons à définir, puis à étudier, quatre caractéristiques de l'incertitude, soit l'indétermination, l'imprévisibilité, la confusion des frontières et l'incertitude du savoir. Notre étude consiste ensuite à analyser quatre entretiens menés auprès de deux sportifs en reconversion et en formation à distance. Le premier recueil consiste en un récit de vie retraçant le parcours personnel, professionnel et sportif. Le second aborde l'expérience de la formation afin d'observer, dans le discours des personnes concernées, l'évolution des représentations liées aux incertitudes précédemment citées. Nous en concluons notamment que la reconversion ne peut aboutir sans une adaptation concertée du dispositif de ladite reconversion entre tous les acteurs impliqués, à commencer par la refondation de la notion de double projet, qui installe les sportifs dans une certaine forme de culpabilité.

Mots-clés : incertitude, sport de haut niveau, reconversion, formation à distance, identité

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

This research aims at understanding the stakes of the career transition of high-level athletes, in order to determine the obstacles to training they encounter and consequently recommend principles of accompaniment. We more specifically try and determine to what extent those athletes may mobilize their experience of uncertainty so as to embrace their career transition in the context of distance learning. For this purpose, we first describe the characteristics of the identity of high-level athletes by tackling the legacy of their history as well as the particularities of the intensive practice of sport in a competitive environment. We then analyze the implications of career transition for this specific audience. We have noticed that high-level athletes are likely to experience uncertainty through career ruptures and identity crises; in order to better understand the moving forces of that experience, we attempt to define and examine four characteristics of uncertainty, i.e. indetermination, unpredictability, confusion of standards and

uncertainty regarding knowledge. Our study then consists in analyzing four interviews with two high-level athletes in the course of career transition through distance learning. The first one is a life-story interview tracing the personal, professional and athletic path of the athletes. The second tackles their experience of training so as to observe the evolution of representations connected to the aforementioned uncertainties in their discourse. We notably conclude that career transition cannot succeed without concerted adjustment regarding this transition between all parties involved, starting with the overhauling of the notion of *double projet* which entangles the athletes in a certain form of guilt.

Keywords: uncertainty, high-level athletes, career transition, distance learning, identity

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, je désire adresser mes remerciements à toutes les personnes ayant contribué à la réalisation de cette thèse, en livrant une partie d'eux-mêmes, directement ou indirectement : sportifs, professionnels du champ du sport et de la formation. Ils habitent ces pages.

Mes plus vifs remerciements vont également à mes collègues qui m'ont soutenue et accompagnée pendant cette folle course de cinq ans vers la lumière. Un grand merci à l'équipe de direction d'Icademie pour sa patience et sa compréhension, à Jean-Luc Codaccioni d'avoir cru en ce projet et lui avoir laissé la place d'exister.

Je tiens à faire part de ma reconnaissance à ma directrice de recherche, Marie-Louise Martinez, pour ses apports tant théoriques que méthodologiques, son accompagnement serein et bienveillant, ses conseils, ses lectures, ses attentions.

Un grand merci à tous les étudiants et compagnons de labeur avec qui j'ai croisé le fer et partagé de beaux moments de recherche : Estella, Maïté, Christian, Xavier, Mélissa ; aux laboratoires de recherche et à leurs membres, qui m'ont accueillie et écoutée, l'ADEF, le CIVIIC ; à Nicole Biagioli, grâce à qui j'ai découvert le monde de la recherche ; à Jacques aussi, qui m'a, dans un autre contexte, mit le pied à l'étrier.

Je tiens à remercier ces amis que je n'ai pas oubliés et à qui j'ai pensé à chaque étape de ce travail. Leur compréhension m'a été précieuse : Flo, Béa, Myriam, Aurélie, Pascale, Eve, Karine, Billy, Céline, Sandy, Damien, Denis, Caro, Mélanie, et tous les autres... Dansons maintenant !

Merci également à ma famille, qui m'a prêté, le temps d'un été, un espace de travail et de sérénité ; à ma belle-famille pour ses attentions et ses pensées.

Enfin, pour m'avoir soutenue et accompagnée tout au long de ce cheminement impossible, et malgré les tempêtes, merci à toi, Frédéric, sans qui ce travail ne serait encore qu'un projet.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	4
RÉSUMÉ EN ANGLAIS	4
REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION.....	16
PREMIÈRE PARTIE ENVISAGER LA RECONVERSION DU SPORTIF DE CARRIÈRE	38
1. ENVISAGER L'HÉRITAGE DU SPORT MODERNE	39
1.1. Un héritage multiple	39
1.1.1. La marque du sacré dans les sports modernes	40
1.1.2. L'exclusion, la hiérarchisation	42
1.1.3. La spécialisation.....	43
1.1.4. La règle : quelles finalités ?	45
1.1.5. La bureaucratie du sport	46
1.1.6. Le culte de la performance	47
1.2. Une définition qui change selon les époques.....	49
2. ENVISAGER LA CARRIÈRE DU SPORTIF MODERNE	50
2.1. Le sportif comme objet de recherche.....	50
2.1.1. Le sportif ou les sportifs ?.....	51
2.1.2. Quel sportif ?	51
2.1.3. Quels sports ?	53
2.1.4. Une approche holistique des parcours de vie	54
2.2. Un sportif sous influence	55
2.2.1. Les acteurs du microenvironnement.....	56
2.2.1.1. Les parents et la famille	56
2.2.1.2. Les pairs.....	57
2.2.1.3. L'entraîneur	58
2.2.2. Les acteurs du macro-environnement	60
2.2.2.1. Le public et les medias	61
2.2.2.2. Le mouvement sportif comme complice	62
2.2.2.3. L'entreprise	62

2.2.2.4.	L'institution	65
2.2.3.	Le sportif comme victime ou comme complice ?.....	67
2.2.3.1.	Le sportif comme victime d'une identité attribuée	67
2.2.3.2.	Le sportif comme complice de son image.....	68
2.2.3.3.	Le culte du corps	69
2.2.3.4.	Le culte de la performance	71
2.2.4.	Les athlètes tentent de reprendre le contrôle	72
2.3.	Les caractéristiques de la pratique du sport de carrière	73
2.3.1.	Une carrière brève et intense mais qui s'allonge.....	73
2.3.2.	Quatre modèles de carrières	74
2.3.3.	Les étapes de la carrière	75
2.4.	Les transitions pendant la carrière	75
2.4.1.	Le début de la pratique : la transmission de la culture sportive	76
2.4.2.	L'entrée en formation et l'intégration dans une structure sportive.....	77
2.4.3.	La séparation avec la famille et la sphère d'origine	77
2.4.4.	Le passage du statut amateur au statut professionnel	79
2.4.5.	Une désocialisation progressive, une marginalisation spatiale et temporelle	80
3.	ENVISAGER LA RECONVERSION DU SPORTIF MODERNE	81
3.1.	La reconversion comme objet de recherche	81
3.2.	Le diagnostic de la reconversion.....	82
3.2.1.	Les étapes de la reconversion	83
3.2.2.	Les causes de l'arrêt	83
3.2.2.1.	Les causes naturelles : la retraite	84
3.2.2.2.	L'arrêt volontaire.....	85
3.2.2.3.	L'arrêt involontaire.....	86
3.2.3.	Les difficultés rencontrées	87
3.2.3.1.	La perte d'un statut et d'un niveau de vie et peur d'un autre : la crise identitaire	87
3.2.3.2.	Une dépossession de son identité par le corps	90
3.2.3.3.	La perte des repères par l'environnement social : la désocialisation....	90
3.2.3.4.	Des difficultés occupationnelles : l'absence d'espérance et de but.....	92

3.2.3.5.	Faire face à la dépression	93
3.2.4.	Comment réussir la transition ?	94
3.2.4.1.	Du côté de l'athlète	94
3.2.4.2.	Du côté des acteurs du sport	97
3.2.5.	Les leçons à tirer	101
3.3.	La formation « empêchée »	102
3.3.1.	La formation comme objet de recherche.....	103
3.3.2.	Les freins à la formation	104
3.3.3.	Conclusion	105
DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE LE DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE DANS L'INCERTITUDE		107
1.	LE SUJET ADULTE FACE À L'INCERTITUDE.....	108
1.1.	La construction du sujet adulte	108
1.1.1.	Les fondements de l'identité du sujet.....	109
1.1.1.1.	La socialisation et la présence d'autrui.....	110
1.1.1.2.	Les cadres de référence	112
1.1.1.3.	Les représentations.....	113
1.1.2.	Les perspectives historiques de l'identité	116
1.1.2.1.	Les phases de la vie	116
1.1.2.2.	Les trajectoires	117
1.1.2.3.	Les transitions biographiques	118
1.1.2.4.	Les ruptures de parcours.....	119
1.1.2.5.	Les crises.....	120
1.1.2.6.	Le corps, support des crises identitaires.....	120
1.1.2.7.	Le deuil et la résilience	122
1.1.3.	La sauvegarde des « représentations de soi »	123
1.1.3.1.	Les représentations de soi	123
1.1.3.2.	La mise en danger de l'identité.....	125
1.1.3.3.	Des dynamiques aux stratégies identitaires	126
1.1.3.4.	Les dynamiques de défense identitaire	127
1.1.3.5.	Les stratégies négatives	129
1.1.4.	Aborder l'étude du sujet adulte	130
1.2.	L'émergence de l'individu incertain.....	131

1.2.1.	Le contexte de l'émergence de l'individu incertain	131
1.2.1.1.	Les mutations de la société post et hypermoderne	132
1.2.1.2.	L'indétermination des places	133
1.2.1.3.	L'imprévisibilité ou l'incertitude de l'avenir	140
1.2.1.4.	La confusion ou l'incertitude des frontières	142
1.2.1.5.	La contestabilité ou l'incertitude de la connaissance	144
1.2.2.	Les conséquences pour l'individu.....	147
1.2.2.1.	Le culte de l'individu face au chaos.....	148
1.2.2.2.	Le narcissisme révélateur de l'angoisse.....	149
1.2.2.3.	Les conduites à risque	151
1.2.2.4.	L'individu n'est pas dans le vide.....	152
1.2.2.5.	La personne comme réponse à l'incertitude	153
1.3.	L'incertitude comme question en sciences de l'éducation	155
2.	LA PERSONNE EN FORMATION.....	156
2.1.	Les enjeux de la formation des adultes	157
2.1.1.	Note sur la dichotomie éducation et formation	157
2.1.2.	De la skholê à la formation continue.....	158
2.1.3.	La formation dans le cadre de la reconversion	161
2.2.	Le rapport à la formation.....	162
2.2.1.	Les différents niveaux du rapport à la formation.....	162
2.2.1.1.	De la notion de rapport.....	163
2.2.1.2.	Les apports des théories de l'apprentissage.....	163
2.2.1.3.	Le rapport au savoir	167
2.2.1.4.	Les apports de l'andragogie	170
2.2.1.5.	Les enjeux de la formation	172
2.2.2.	Savoir et vouloir apprendre : un rapport à soi et à son projet	175
2.2.2.1.	Le projet d'apprentissage.....	175
2.2.2.2.	L'apprenance et l'engagement en formation	176
2.2.3.	L'autoformation pour penser l'apprenance	179
2.2.3.1.	L'autoformation implique l'autonomie.....	179
2.2.3.2.	Les courants de l'autoformation	180
2.2.3.3.	La mathétique	182

2.3.	La formation à distance	183
2.3.1.	L'incertitude en formation à distance : les freins au projet de formation..	183
2.3.1.1.	Rappels sur la formation à distance	183
2.3.1.2.	L'incertitude en formation à distance.....	184
2.3.2.	Les conditions de l'accompagnement de la FOAD	186
2.3.2.1.	Pour une approche de l'accompagnement.....	186
2.3.2.2.	Les enjeux de l'accompagnement en formation à distance	187
2.3.2.3.	Conclusion	188
	TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS	190
1.	EN AMONT DE LA RECHERCHE	191
1.1.	Le chercheur et l'organisation	191
1.2.	Révéler les traces de la construction identitaire	193
1.2.1.	Du récit à l'histoire de vie	194
1.2.1.1.	Le récit de vie	194
1.2.1.2.	L'histoire de vie	195
1.2.2.	Les récits de vie comme démarche d'intervention en formation	197
1.2.2.1.	Repérer les savoirs expérientiels	199
1.2.2.2.	Décrire le processus de construction des savoirs	201
1.2.2.3.	Identifier le pouvoir de formation	203
1.2.3.	Accompagnement et histoires de vie	204
1.2.3.1.	Une fonction professionnelle et sociale.....	204
1.2.3.2.	Le choix de l'entretien biographique	205
2.	LE DISPOSITIF DE RECHERCHE	206
2.1.	L'enquête exploratoire	206
2.1.1.	Recueil auprès de professionnels concernés	206
2.1.1.1.	Un responsable de pôle haut niveau en CREPS	207
2.1.1.2.	Un formateur d'entraîneurs.....	208
2.1.1.3.	Un responsable de l'accompagnement des sportifs de haut niveau de l'INSEP	209
2.1.1.4.	Éléments récoltés	210
2.1.2.	Recueil auprès de champions.....	211
2.1.2.1.	Amélie Mauresmo, la déconstruction du champion.....	211

2.1.2.2.	Romain Mesnil, la critique d'un système	212
2.1.2.3.	Choix réalisés suite à l'enquête exploratoire	213
2.2.	Le recueil des sources primaires	214
2.2.1.	Le terrain de l'étude	214
2.2.1.1.	Présentation du centre de formation	214
2.2.1.2.	Notre démarche de recueil	215
2.2.2.	Caractéristiques techniques	216
2.2.2.1.	Conditions de captage.....	217
2.2.2.2.	Forme et limites des entretiens	218
2.2.3.	Les participants.....	218
2.2.3.1.	David.....	218
2.2.3.2.	Meredith.....	219
2.3.	Récapitulatif de la démarche de recherche.....	219
3.	LE TRAITEMENT DES DONNÉES	220
3.1.	Une démarche d'analyse croisée.....	220
3.1.1.	Une grille composite.....	220
3.1.2.	L'analyse des données.....	221
3.1.3.	De quoi l'on parle ?.....	222
3.1.4.	Comment on parle ?	223
3.1.5.	Qui parle à qui et pourquoi ?.....	224
4.	RÉSULTATS	224
4.1.	Les interventions du chercheur	225
4.1.1.	Les questionnements.....	225
4.1.2.	Les validations	229
4.1.3.	Les commentaires.....	233
4.2.	La carrière de David	235
4.2.1.	De quoi on parle : les étapes du parcours de David.....	235
4.2.1.1.	Le milieu d'origine	235
4.2.1.2.	Le contexte de l'initiation.....	237
4.2.1.3.	La détection.....	238
4.2.1.4.	Le parcours scolaire et la formation supérieure	239
4.2.1.5.	La formation sportive ou le développement	240

4.2.1.6.	Le statut professionnel dans le football professionnel, l'étape de la maîtrise	240
4.2.1.7.	La reconversion, une « deuxième vie professionnelle » (248 D)	244
4.2.2.	De quoi on parle : l'incertitude du monde du football professionnel	246
4.2.2.1.	La temporalité du monde du football	246
4.2.2.2.	Les blessures.....	247
4.2.2.3.	Les aléas de la gestion des équipes.....	248
4.2.2.4.	La précarité du statut	248
4.2.2.5.	L'argent et le sport	249
4.2.2.6.	La course à la performance, la concurrence, le narcissisme, l'individualisme, le spectacle	251
4.2.3.	Comment l'on parle	251
4.2.3.1.	S'engager dans l'interaction dialoguée	252
4.2.3.2.	S'engager dans une narration	254
4.2.3.3.	S'engager dans une explication.....	257
4.2.4.	Pragmatique, relationnel, interlocutif, communicationnel : qui parle à qui, pourquoi et comment ?	260
4.2.4.1.	L'interpellation, directe ou indirecte	260
4.2.4.2.	L'énonciation de la subjectivité identité singulière	263
4.2.4.3.	L'énonciation de la subjectivité identité sociale	269
4.2.4.4.	Définition de l'altérité et de la relation à l'altérité	271
4.2.4.5.	Une expérience de l'incertitude	273
4.2.5.	La formation à distance de David	274
4.2.5.1.	Les déterminants : les valeurs, les règles, les rôles, les places	275
4.2.5.2.	L'imprévu.....	279
4.2.5.3.	Le savoir.....	280
4.2.5.4.	Les frontières.....	283
4.2.6.	Le profil face à l'incertitude en formation	283
4.3.	Le parcours de Meredith	285
4.3.1.	De quoi on parle : les étapes du parcours de Meredith.....	286
4.3.1.1.	Le milieu d'origine	286
4.3.1.2.	Le contexte de l'initiation.....	286

4.3.1.3.	La détection en sélection régionale	287
4.3.1.4.	Le parcours scolaire et la formation supérieure	288
4.3.1.5.	La formation sportive ou le développement	290
4.3.1.6.	Le statut professionnel dans le volley-ball professionnel, l'étape de la maîtrise	291
4.3.1.7.	Une reconversion par étapes	296
4.3.2.	De quoi on parle : l'incertitude du monde du volley-ball professionnel	300
4.3.2.1.	Les blessures.....	301
4.3.2.2.	La précarité du statut	301
4.3.2.3.	Le niveau de vie des joueurs de volley-ball.....	303
4.3.3.	Comment l'on parle	304
4.3.3.1.	S'engager dans l'interaction dialoguée.....	304
4.3.3.2.	S'engager dans une narration	307
4.3.3.3.	S'engager dans une explication.....	310
4.3.4.	Pragmatique, relationnel, interlocutif, communicationnel : qui parle à qui, pourquoi et comment ?.....	311
4.3.4.1.	L'interpellation, directe ou indirecte	312
4.3.4.2.	L'énonciation de la subjectivité identité singulière	314
4.3.4.3.	L'énonciation de la subjectivité identité sociale	315
4.3.4.4.	Définition de l'altérité et de la relation à l'altérité	316
4.3.4.5.	Une expérience de l'incertitude.....	323
4.3.5.	La formation à distance de Meredith.....	325
4.3.5.1.	Les déterminants : les valeurs, les règles, les rôles, les places	325
4.3.5.2.	L'imprévu.....	330
4.3.5.3.	Le savoir.....	332
4.3.5.4.	Les frontières.....	336
4.3.6.	Un profil face à l'incertitude en formation	338
4.3.7.	Conclusion de la présentation des résultats	340
5.	DISCUSSION	340
5.1.	Les questions de départ.....	341
5.1.1.	En quoi les sportifs de carrière expérimentent-ils l'incertitude ?.....	341

5.1.2.	En quoi cette expérience est-elle réinvestie au service de leur reconversion, et plus précisément de leur formation à distance ?	342
5.1.2.1.	Les apports de Kolb	342
5.1.2.2.	L'information	343
5.1.2.3.	L'acquisition de connaissances	343
5.1.2.4.	Les préjugés et représentations erronés	344
5.1.2.5.	Les valeurs de l'individu	344
5.1.2.6.	Du pouvoir du changement.....	345
5.1.2.7.	Les émotions, valeurs, croyances.....	345
5.1.2.8.	Changer ses représentations.....	346
5.2.	Préconisations et limites	346
5.2.1.	Accompagner la construction d'une démarche réflexive	346
5.2.1.1.	Les objectifs d'un accompagnement en formation à distance	347
5.2.1.2.	Accompagner la personne en formation à distance	348
5.2.2.	Les limites de ce travail	351
CONCLUSION		352
BIBLIOGRAPHIE.....		356
1.	Le sport	356
2.	Psychologie et sociologie de la vie adulte	363
3.	L'éducation et la formation	368
4.	Environnement social et anthropologie de l'incertitude	376
5.	Mobiliser les histoires de vie au service de la formation	380

INTRODUCTION

Les illettrés du XX^e siècle ne sont pas ceux qui ne savent pas lire ou écrire, mais ceux qui ne savent pas apprendre, désapprendre et réapprendre

Alvin Toffler (1970)

Du choix du sujet à l'objet d'étude

L'objet de cette thèse est né de la conjonction de plusieurs phénomènes, au départ indépendants les uns des autres. Il se pose à la fois comme la conséquence d'un cheminement professionnel et personnel dont nous ferons part et comme réponse à une commande institutionnelle, afin d'apporter un éclairage sur l'accompagnement des sportifs de carrière dans le cadre de leur reconversion professionnelle.

Notre question de départ - : « **Comment interpréter le fait qu'un certain nombre d'athlètes anticipent leur reconversion et valident un diplôme pendant la carrière sportive, tandis que d'autres ne s'y intéressent pas jusqu'au dernier moment et échouent en formation ?** » - est donc issue de cette double conjugaison. Elle nous renvoie à ce que ces publics spécifiques peuvent nous révéler sur les processus à l'œuvre pendant leur reconversion, quels que soient leur profil, leur origine ou leur parcours.

Ancrage

Pour comprendre le contexte de cette recherche, il faut en premier lieu exposer notre parcours. Ce travail constitue en effet une étape de vie, il y trouve donc tout son sens. Il hérite d'un triple enjeu : de la rencontre d'un contexte économique spécifique, de notre intérêt personnel pour le monde sportif, et de la commande d'une étude sur la formation à distance des sportifs de carrière dans le cadre de leur reconversion.

Concernant notre scolarité, nous avons fait l'expérience du système éducatif privé, d'une année d'hypokhâgnes, puis de l'université. Tout au long de ce parcours, nous n'avons cessé de nous interroger sur la façon dont nous avons été formée, sur le message délivré par l'institution éducative et le sens qu'elle donne à son action à chacune des étapes de son intervention, sur le lien qu'elle réalise avec la vie d'adulte et comment elle prépare l'individu à trouver ensuite sa place dans la structure sociale.

Puis, pendant quatorze ans, nous avons exercé des postes variés, à des niveaux de qualification différents, inscrits dans de multiples environnements. Ces expériences ont pour point commun d'avoir pris place dans un environnement incertain. En effet, malgré des diplômes universitaires, nous avons connu une certaine instabilité professionnelle, notamment lors de « l'explosion de la bulle internet » de 2001 qui nous a valu de repenser notre projet professionnel dans un contexte de plan social. Nous avons conclu qu'il fallait faire évoluer notre profil pour le rapprocher des nouveaux besoins du marché du travail. Nous avons dû nous mettre en mouvement, faire preuve d'anticipation, d'analyse prospective. Il s'agissait d'avancer plus vite que le marché, de dépasser les

tendances économiques du moment, le temps de nous former. Nous avons ainsi découvert que l'enjeu ne résidait pas tant dans ce que nous savions, ni dans les diplômes que nous possédions, mais dans notre capacité à anticiper, à agir et interagir dans un contexte spécifique qui se formait sous nos yeux (Morin, 1999). Le message que le système éducatif nous a transmis pendant toutes ces années s'était-il révélé tronqué, lorsqu'il nous prescrivait d'assimiler des savoirs afin d'obtenir un diplôme qui, comme une évidence, nous permettrait d'exercer un métier ? Quelle place a été faite à la complexité de la réalité ? Comment penser l'éducation et la formation dans ce contexte ? Edgar Morin affirme lui-même que « l'enseignement devrait comporter un enseignement des incertitudes » (Morin, 1999, p. 14). Il préconise alors d'enseigner « des principes de stratégie, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement (...) ». Forte de cette philosophie, nous ne pouvons que prendre en compte la complexité de l'environnement dans lequel les apprenants sont amenés à évoluer lorsque nous intervenons à notre tour en formation.

En outre, au fil de nos échanges avec d'autres jeunes diplômés, nous avons constaté que nous ne sommes pas seule à nous heurter à ces difficultés lorsque vient le moment de l'insertion professionnelle, malgré un diplôme de l'enseignement supérieur. Sans expérience de l'entreprise, n'ayant pas encore passé notre identité à l'épreuve du monde du travail et de l'entreprise, nous n'avons pas été en mesure d'évaluer l'environnement de travail réel. En conséquence, nous avons accepté toutes les occasions d'éprouver notre identité, dans tous types d'environnements, de façon indifférenciée. Nous avons connu le « phénomène des jobs à la con » (Graeber, 2013), à l'occasion desquels nous n'avons pas toujours saisi notre propre utilité dans la chaîne de valeur. En décalage avec notre environnement, nous étions davantage soumise à l'instabilité professionnelle, à l'incertitude – terme crucial que nous aurons l'occasion de définir ultérieurement.

Cette recherche puise également ses sources dans notre propre pratique sportive, notamment l'équitation. Impliquée pendant plusieurs années à un niveau quasi-professionnel dans l'encadrement de ces activités, nous avons finalement investi ce champ par le développement et le pilotage de formations de moniteurs et entraîneurs sportifs en équitation. Un précédent mémoire rend compte de cette expérience et des réflexions qu'elle a suscitées (Méliet, 2007). Au cours de cette précédente recherche, nous avons constaté que les cavaliers qui se destinent à la formation de moniteur d'équitation sont confrontés à une véritable conversion identitaire et qu'elle n'est pas toujours réussie. Nous avons appris que « la profession présente un taux d'abandon massif : 50% tous les cinq ans en effectif cumulé » (Tourre-Malen, 2000). En cause : la pénibilité du métier conjuguée au refus d'abandonner la pratique de la compétition telle qu'elle existait avant l'entrée en formation. Nous en avons conclu que la conversion identitaire n'a pas eu lieu comme elle l'aurait dû, notamment pendant la formation, empêchant les individus d'opérer le *deuil du cavalier* ainsi nommé d'après les travaux de Véréne Chevalier : « l'étape de prise de contact avec le marché (du travail) constitue aussi une

étape de désenchantement de l'amateur : la conversion au travail suppose en effet une conversion des sociabilités de loisir en relations normées professionnellement » (Chevalier, 2010). La compétition n'est plus pratiquée dans les mêmes conditions qu'en tant qu'amateur : elle devient mécanisée, répétitive, pour certains elle se vide de son sens. Ainsi l'absence de dispositif accompagnant la transition identitaire a-t-elle pour conséquence directe l'échec dans le nouveau métier, de même qu'une certaine instabilité émotionnelle et matérielle provoquée par la remise en question du projet professionnel initial. Nous avons alors préconisé de donner une suite à cette recherche qui aurait consisté à étudier le rôle de la formation dans le processus de transition identitaire des moniteurs sportifs. La présente recherche s'inspire de ce questionnement, dans un contexte bien différent, en raison du chemin parcouru depuis.

Nous aborderons le concept de l'identité tel que nous le présente Claude Dubar (2000) notamment, comme une réalité à la fois génétique, éducative, sociale, comme un processus entretenu par les rapports sociaux, via les socialisations primaires et secondaires. C'est dans ce cadre que nous abordons aujourd'hui le cas des sportifs de carrière confrontés à la nécessité d'opérer une transition identitaire. Leur situation illustre tout à fait la notion d'incertitude, à travers leur trajectoire de sportif, tout d'abord, puis lors du changement de trajectoire professionnelle, volontaire ou non. Elle illustre tout à fait l'utilité, pour les responsables de formation (et ce d'autant plus dans un contexte de formation à distance) de prendre en compte le parcours de vie et en particulier l'expérience de l'incertitude des candidats à la reconversion, dans la conception des formations, afin d'éviter l'échec du *deuil du cavalier*. Elle concerne également, au-delà des sportifs eux-mêmes, tous ceux qui, soumis à l'incertitude dans un contexte hypermoderne (Lipovetsky et Charles, 2004), en perte de repère, soumis aux aléas économiques, doivent orienter et réorienter leurs parcours personnel et professionnel. Les effets dévastateurs du vide laissé par la déconstruction des idéologies du début du siècle (Martinez, 2015) sont susceptibles de concerner chacun, et le processus de reconversion, dans le contexte actuel d'instabilité économique, nous semble tout à fait illustrer ce phénomène.

Contexte professionnel et scientifique de la thèse

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE) signée en novembre 2010 par un centre de formation à distance, Icademie, et le laboratoire GRAP, ADEF, de l'Université d'Aix-Marseille, puis par le laboratoire CIVIIC de l'Université de Rouen.

Jusqu'en 2010, les diplômes sanctionnant les formations proposées par ce centre de formation ne sont pas reconnus par l'État. Ces formations de niveau II et I concernent les domaines du marketing, des ressources humaines, de la gestion, de la communication, de l'immobilier, de la banque, des assurances, du management et du tourisme. Or, le public se fait de plus en plus demandeur de certifications reconnues par l'État, notamment pour faire valoir ces acquis auprès de l'administration française, dans le cadre

de l'inscription à des concours de la fonction publique, ou même pour poursuivre des études dans une université ou une école française.

Ces constatations ont poussé le centre de formation à diversifier son catalogue dès 2010. L'offre a été élargie à des titres professionnels enregistrés au RNCP grâce au développement de partenariats avec des organismes certificateurs tels que des écoles de commerce. C'est dans ce contexte que nous intervenons.

Bien que ce travail de recherche ait changé d'environnement scientifique en 2012, d'Aix-en-Provence à Rouen, il n'a pas été bouleversé dans ses principes. Il a plutôt bénéficié d'un enrichissement des concepts mobilisés, en particulier par l'apport de références pertinentes avec notre objet. Dans les premiers temps, nous avons surtout appréhendé la construction identitaire du sportif de haut niveau et l'impact de la reconversion sur ce processus, dans un environnement incertain et mimétique. Aujourd'hui, nous articulons les constatations réalisées autour de l'étude des stratégies d'apprentissage des apprenants en formation à distance, c'est-à-dire leur rapport au savoir. Grâce à ce changement d'environnement, nous assumons désormais que notre intervention prenne place dans le contexte de la formation à distance. Au-delà de l'enrichissement du sujet abordé, la décision de suivre notre directrice de recherche à l'Université de Rouen a donc confirmé notre volonté de conserver une continuité dans ce travail.

Les conditions de réalisation de cette recherche telles que décrites ci-dessus ne peuvent pas être ignorées, car elles participent à son existence et à sa forme. Elles en font un travail spécifique, ancré dans un contexte aux enjeux complexes (Morin, 1999), c'est-à-dire interdépendants, irréductibles, soumis au changement. Notre tâche consiste maintenant à faire émerger le caractère général des constatations que nous avons été amenées à faire tout au long de sa réalisation, notamment grâce à l'étayage de chercheurs qui ont consciencieusement tracé la voie avant nous. En effet, comme nous le rappelle Edgar Morin, « sont inséparables les éléments différents constituant le tout (...) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elles » (Morin, *ibid.*, p. 39). Nous pouvons donc affirmer que cette *partie* (les sportifs de carrière en formation à distance, en reconversion) qui est ici étudiée permet de livrer un aperçu de ce *tout* (l'ensemble des apprenants en formation), sans cependant prétendre l'éclairer dans son intégralité. Edgar Morin nous autorise à considérer que les résultats de nos analyses portent en eux des éléments qui dépassent le simple contexte des sportifs de carrière ayant suivi une formation à distance. Il nous permet de nous interroger sur ce que les événements observés nous donnent à voir de l'environnement dans lequel ils se déroulent et de l'époque qu'ils traversent. Ils portent donc en eux des traces de cet environnement mouvant et incertain que nous nous efforcerons de décrire.

Implication du chercheur

Nous sommes tout à fait consciente de devoir trouver et assumer la place qui est la nôtre dans le cadre de cette recherche. L'expérience du centre de formation à la fois comme lieu d'investigation et d'action en fait une véritable recherche-action : notre intervention dans la conception d'un processus d'accompagnement des sportifs a participé à transformer leur expérience de la formation. Dans ce sens, notre recherche-action poursuit bien « un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon et Seibel, 1988, p.13).

Notre arrivée dans l'entreprise a permis la création d'un service Recherche et Développement. Dans ce contexte, notre travail participe à circonscrire les besoins des apprenants, à fonder des processus pédagogiques pertinents, à réaliser une veille scientifique, à proposer des actions adaptées. Ces démarches permettent à l'entreprise de s'ouvrir à de nouveaux enjeux, de dialoguer avec de nouveaux partenaires. Nous contribuons dans le même temps à la construction de notre identité professionnelle de chercheuse et de porteuse de projets scientifiques dans un environnement managérial. Concrètement, nous avons appris à défendre nos points de vue scientifiques et à les traduire en avantages concurrentiels pour l'entreprise, sans pour autant les travestir ou les trahir. C'est la raison pour laquelle nous pourrions être amenée à aborder, au cours de ce travail, des thématiques historiquement réservées aux sciences de gestion. Elles seront systématiquement traitées du point de vue des Sciences de l'éducation (Barbier, Boutinet, Carré, Dumazedier), et plus particulièrement de la sociologie (Bourdieu, Dubar, Durkheim, Castel, Dejours, Ehrenberg, Morin, Toffler), de l'anthropologie (Girard, Levi-Strauss, Martinez, Paugam), de la psychologie sociale (Kaddouri, Kaufmann, Moscovici). En dehors de toute approche « gestionnaire opérationnelle et prescriptive promue par les sciences de gestion » (Amade-Escot, 2013, p. 8), et inspirée par nos prédécesseurs qui ont déjà exploré de tels territoires, nous osons avouer notre volonté de participer, à notre humble niveau, à penser quelques enjeux de la formation à partir de la problématisation du concept d'incertitude, et de sa perception par les sportifs de carrière en formation à distance. Nous montrerons également qu'au-delà de l'angoisse qu'elle peut susciter, l'incertitude peut se révéler une ressource, pour qui a appris à la circonscrire et à la mobiliser au service de ses projets.

Nous considérons que les centres de formation privés, à la merci de la concurrence et du marché (Steiner et Vatin, 2013), doivent négocier une double préoccupation dont les territoires se chevauchent : la rentabilisation de leurs actions et l'optimisation de leur devoir de formation. Pour se différencier, l'engagement pour davantage de qualité permet d'allier ces deux enjeux. En s'engageant à étudier les conditions d'une formation outillée, accompagnée, émancipatrice, ils gagnent en légitimité et en attractivité. Cet investissement leur fournira alors davantage de moyens pour améliorer encore la qualité des interventions, en les adaptant à un contexte en évolution constante. Ainsi, désireuse de lutter contre l'abandon en cours de formation, l'entreprise commanditaire nous a fait part du besoin de disposer du regard critique et

distancié du chercheur, pour lui apporter des pistes d'amélioration du processus d'accompagnement des apprenants. Nous y voyons l'opportunité de devenir acteur de ce changement, là où il se joue, grâce à l'encadrement scientifique et méthodologique universitaire. Cette conduite apporte une réponse à la quête de sens qui nous préoccupait en tant que jeune diplômée.

Cette situation est aussi pour nous le signe d'un changement en cours entre deux mondes historiquement séparés en sciences humaines : la recherche et l'entreprise. Ce rapprochement se développe ces dix dernières années, comme en témoigne la création de pôles de compétitivité qui associent laboratoires publics et privés et entreprises, à l'instar de Cap Digital dans le domaine des technologies du numérique, pour la formation à distance.

Problèmes observés dans le contexte professionnel

Des sportifs étudiés

Il nous semble essentiel de préciser avant tout qui sont ces « sportifs » que nous désirons étudier. Ils ne constituent pas un groupe social homogène et cohérent : ils se distinguent les uns des autres sur bien des points : ils pratiquent des sports différents, aux règles différentes, dans des lieux différents. On peut au mieux les définir comme un ensemble de groupes de « socialisation secondaire » selon l'expression de Dubar (2000, p. 15). Notre objectif n'est pas d'aborder tous les sports à travers cette recherche. En effet, nous n'avons pas pour but de réaliser une analyse exhaustive et comparée des parcours de formation suivis en fonction des sports pratiqués.

Nous avons ainsi dû faire quelques choix. Dans un premier temps, nous avons choisi de sélectionner des pratiquants issus de sports d'équipe, car nous supposons que l'expérience du collectif telle qu'elle est vécue dans ce contexte peut constituer une ressource pour l'apprenant dans le cadre de sa formation. De plus, les sportifs interrogés ne sont pas exclusivement des sportifs de haut niveau, c'est-à-dire inscrits sur la liste ministérielle des sportifs de haut niveau¹ ; ils peuvent être des compétiteurs de niveau international, pratiquer à un niveau amateur, semi-professionnel ou professionnel. Ils ont en commun d'avoir consacré l'essentiel de leur temps et de leur énergie à la pratique du sport, souvent dès l'enfance. Ils ont suivi un long apprentissage, organisé leur vie autour du projet sportif en tant qu'objectif ultime, en tant que fruit d'une mimésis désirante relationnelle et engageant une véritable raison de vivre, tel que René Girard (1961) nous le dit. Enfin, il ne s'agit nullement des grands champions largement médiatisés pour leurs résultats sportifs, qui ont cumulé un patrimoine personnel et un réseau professionnel

¹ Décret n° 2002-707 du 29 avril 2002 pris pour l'application de l'article 26 de la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 et relatif au sport de haut niveau.

conséquent. Leur approche de la formation et de son rôle sera forcément différente. Il s'agit en outre d'un public minoritaire parmi les sportifs, dont la grande majorité est largement ignorée du grand public. Nous appellerons ces sportifs « sportifs de carrière », et nous justifierons cette appellation en faisant notamment appel aux travaux de Marc Lévêque (2008) dans ce domaine.

Nous nous pencherons sur le devenir des sportifs de carrière de niveaux intermédiaires : ceux qui ont contribué au succès d'un club, d'une équipe, ou d'un sport. Malgré une rémunération qui peut parfois s'avérer très correcte, ils ne peuvent pas compter sur ce qu'ils ont gagné pour vivre après le sport et sont dans la nécessité de travailler. Ce phénomène concerne tant les sportifs amateurs que les sportifs de haut niveau, professionnels ou semi-professionnels. Ouvriers passionnés de leur sport, ils évoluent dans un « entre-deux ». Ils ont tout misé sur le sport mais, contrairement à une minorité de champions, n'ont pas pu sécuriser leur avenir en faisant fortune.

Nous montrerons ainsi dans cette recherche en quoi la pratique d'un sport à un tel niveau n'est pas une activité anodine, pratiquée en marge d'un quotidien semblable à celui du citoyen de la *polis*. Nous montrerons que pendant leur carrière, les sportifs de carrière sont tour à tour plongés puis coupés du reste du monde, sans transition, et qu'à cet égard la notion de reconversion revêt pour eux un sens tout particulier au moment d'y entrer à nouveau définitivement.

La reconversion

La notion de reconversion recouvre divers processus qu'il nous est nécessaire d'éclaircir en amont de notre étude, afin d'en cerner l'objet. Il nous faut pour cela utiliser un outil élémentaire mais essentiel : le dictionnaire. Etymologiquement, selon le Petit Robert (2015), le mot « reconversion » puise ses origines dans le champ du sacré. Déjà présente dans la pratique de la *philosophia* grecque, la notion de *metanoia* (μετάνοια), signifiant « ce qui vaut la peine », désigne, en psychologie, un changement psychique, une transformation du point de vue sur le monde, une transformation de la psyché (Jung, 1960), c'est un changement de pensée au sens de Plotin et de Platon. L'idée de la reconversion implique donc dans le même temps l'idée de « retour aux origines » et de renaissance. D'un point de vue étymologique, la reconversion associe le préfixe *re-* au latin *conversio*, « action de se tourner vers (Dieu) », « le fait de passer d'une croyance considérée comme fausse à la vérité présumée. Conversion d'un païen, d'un athée au christianisme ». Une conversion est un « retour à la pratique religieuse, à l'observation des règles morales ». L'individu opère un retour vers un consensus moral instauré par la religion. De nos jours, le consensus n'est plus religieux, comme nous le verrons plus en détail dans le corps de notre étude ; cependant il s'agit toujours d'opérer une transformation des valeurs qui régissent les actions des individus.

La reconversion touche aujourd'hui les champs de la vie économique et sociale : les entreprises (reconversion industrielle), les personnes au travail (reconversion

professionnelle). Elle consiste alors, toujours selon le Petit Robert, pour une personne ou une entreprise, à s'adapter à « une nouvelle activité économique par suite de la suppression ou de la disparition de l'ancienne, ou en raison des modifications de l'environnement ». Cette définition implique l'abandon d'une partie de ce qui définit la personne, une partie d'elle-même. Cet abandon ne peut être consenti qu'après une phase de deuil que la formation peut aider à réaliser.

La reconversion recouvre plusieurs dimensions qu'il nous semble utile de distinguer ici. Dans un premier temps, elle peut être vue comme un changement de cap, une réorientation. C'est un travail de bilan des acquis et de construction d'un projet professionnel. Notre travail se situe en aval de ces démarches, puisque nous situons notre action au cœur de la démarche de formation, après que l'orientation est intervenue.

La reconversion peut être interprétée comme une intégration. Du latin *integrare*, renouveler, rendre entier. L'intégration désigne le fait d'entrer dans un environnement social nouveau. Elle implique une volonté et une démarche individuelles de s'insérer et de s'adapter, ainsi que la capacité intégratrice de la société par le respect des différences et des particularités de l'individu. L'intégration se distingue de l'assimilation qui tend à faire disparaître toute spécificité culturelle.

La reconversion est aussi une injonction à la socialisation, c'est-à-dire un processus par lequel sont transmises des valeurs et des normes dans le but de construire une identité sociale et d'intégrer l'individu à la société. Les principaux agents socialisateurs que sont la famille, l'école, l'entreprise, les associations, sont parfois à l'origine de contradictions dans les processus de socialisation (Castel, 2009). Le sportif en reconversion peut ainsi se trouver prisonnier d'un conflit intérieur opposant les valeurs issues de son parcours de vie, de son expérience du sport et les valeurs de son nouvel environnement professionnel. La reconversion est donc aussi le moment de l'incertitude, à l'occasion duquel le sportif prend le risque de perdre ses repères culturels. Il prend le risque de l'échec, de la disqualification sociale (Paugam, 1991). Dans une certaine mesure, le sportif de carrière en reconversion peut être considéré comme un être désocialisé (Callède, 1992) du groupe social, et socialisé dans un univers exclusif, celui du sport.

La reconversion peut également être considérée comme une transition (Lévêque, 2004, p. 115), car elle implique de négocier le passage d'un monde à l'autre : celui d'avant, le sport, et celui d'après. Or, nous verrons que le sportif ne peut pas être considéré comme le seul responsable de cette transition (Fleuriel, 2004, p. 159-165).

La reconversion implique en outre le réajustement d'un certain nombre de connaissances, de compétences déjà détenues, mais dans un autre contexte. C'est un temps de passage, un couloir de transformation des acquis. Il restera quelque chose du vécu, qui sera forcément réinvesti dans l'avenir. Nous aborderons également la reconversion en tant que processus impliquant la transversalité du vécu : l'individu peut mobiliser ce qu'il a appris dans une situation et s'en servir dans un nouveau contexte.

Celui qui a expérimenté l'incertitude par le passé aura donc la possibilité, dans une certaine mesure, de mobiliser cette expérience au service de situations nouvelles.

La thématique des transitions professionnelles est très actuelle. Elle renvoie à la relation formation-emploi, aux trajectoires de vie, à la composition et à la recomposition des identités dans ces parcours chaotiques (Négroni, 2007). Il serait pertinent de se demander quelles stratégies les acteurs confrontés à l'instabilité du travail mettent en place pour s'adapter au changement. Il est intéressant de comprendre ces mécanismes pour nous aider à agir et à nuancer les constats d'impuissance dénoncée régulièrement dans les médias face à la précarité du travail. Ainsi, le sportif doit-il aussi préparer la transition en fournissant un véritable travail, dans le respect d'une méthode, en mobilisant une grande quantité d'énergie pour passer d'un état à l'autre, en restant acteur de son parcours. Nous chercherons à comprendre en quoi la reconversion est pour eux une formalisation de l'incertitude à travers les effets qu'elle peut provoquer, en tant que changement d'environnement social, en tant que transition ou en tant que transformation identitaire.

Lorsque vient le temps de la reconversion, le sportif n'est plus sous les feux des projecteurs. Il devient "sportif reconverti" remplacé par d'autres, comme mis de côté, oublié, écarté, voire anéanti. Il doit faire le deuil de son état de sportif et parfois de vedette et, tout en conservant cette partie de lui-même, il doit faire évoluer son identité et entamer une transition qui demande une grande énergie.

Les implications de la reconversion pour les sportifs de carrière

La carrière des sportifs ne dure en général qu'une dizaine d'années, vingt ans pour les « personnages mythiques » (Schneider, 2004, p. 12). La reconversion est alors assimilée à l'arrêt brutal de l'activité à laquelle l'individu consacrait la quasi-exclusivité de son temps et de son énergie. Tout au long de leur vie, les sportifs ont construit leur identité autour de la pratique d'un sport, de son environnement, ses acteurs, ses institutions, ses rythmes, ses objectifs de performance, ses valeurs. Pour Jean-Paul Schneider, Vice-Président de l'Union Nationale des Clubs Universitaires, ils doivent mettre un terme à

(...) une carrière qui se déroule dans un univers clos, à un âge où précisément l'individu a besoin d'explorer le monde. L'intensité des entraînements, le manque de maturité et d'expérience, les pressions diverses qui s'exercent sur eux, les pièges de l'argent facile parfois, finissent par jeter les esprits les plus fragiles dans l'illusion que le sport à lui seul est la vie et que l'âge d'or durera toujours. (Schneider, 2004, p. 13)

Notre activité professionnelle nous a permis de découvrir les enjeux de la reconversion pour les sportifs de carrière. A cette occasion, nous avons pu constater plusieurs freins à la transition. Parmi ceux-là, nous citerons trois grands types de raisons : un refus émanant du sportif lui-même, une incapacité de sa part, ou un obstacle institutionnel (Javerlhac, 2010). Le sportif peut ainsi faire part de son refus de quitter

cette vie si particulière, il peut avoir peur du changement, refuser d'investir un nouveau champ d'activité, de repartir de zéro, il peut également se mentir à lui-même et ne pas vouloir prendre conscience que le sport ne durera pas toujours, surtout si l'arrêt du sport n'est pas la conséquence d'un choix personnel. Le sportif peut également être confronté à des difficultés d'accès aux études, parce que son niveau scolaire est insuffisant par exemple. Enfin, il peut aussi pratiquer un sport dont les institutions ne prennent pas en charge la reconversion, surtout s'il ne pratique pas à haut niveau. Les pratiquants sportifs qui atteignent le niveau national voire international, sans pour autant sortir vainqueurs des compétitions, ainsi que les athlètes blessés, sont les « laissés pour compte » du sport. C'est la « régression des performances qui se traduit par une impossibilité de réussir des minima imposés et donc par une non sélection, par une non réduction de contrat, par l'exclusion et le chômage » (Resche, 2004, p. 26). Ils auront en effet investi tout autant de temps et d'énergie dans cette pratique, mais ne récolteront jamais les fruits de leur travail. La reconversion sera alors vécue comme un échec et peut, de fait, entraîner la dépression (Bauche, 2004). De même, nous verrons que se reconvertir ne signifie pas la même chose, selon que le sportif reste en contact avec le milieu sportif ou qu'il s'en éloigne (Bouchetal Pellegrini et al., 2006).

Nous aborderons également le rôle des médias qui « sacralisent le héros du jour et contribuent à entretenir l'illusion que le dieu d'un moment sera le dieu de toujours » (Schneider, 2004, p. 13). Nous décrivons la place du sport dans la société, ses racines sacrées, son actualité. Nous dirons le rôle de ses acteurs, et en particulier du mouvement sportif, accusé de saturer l'actualité d'événements sportifs. Schneider cite par exemple les grands tournois de tennis, les Jeux Olympiques, les divers championnats de football, de rugby, les compétitions de cyclisme, qui souvent se jouent en parallèle. Il parle de véritable *frénésie* qui toucherait les entraîneurs, les journalistes, les dirigeants, les spectateurs. Il dénonce la mise en scène du sport qui dévoie ses valeurs premières, dénonce ses dérives, fait des victimes parmi les athlètes. Pour ces raisons, l'arrêt de la carrière peut être vécu dans l'amertume, voire la rancœur d'avoir été utilisé comme objet de propagande ou, pire, vendu comme un produit.

Enfin, la reconversion n'implique pas seulement un changement d'activité, elle impose également un changement de repères. Le bouleversement identitaire qui en découle doit donc être accompagné, et la formation peut être un moyen d'opérer une transition progressive.

Le rôle de la formation dans la reconversion

La reconversion est associée au changement d'activité professionnelle. Elle implique donc un travail de formation, c'est-à-dire soit l'acquisition de nouveaux savoirs, soit le transfert des savoirs détenus dans un nouveau champ d'intervention. Les sportifs devront faire évoluer leur système de valeurs en conséquence, puisque leur point de vue sur le jeu et le terrain sera désormais depuis les gradins. Ils n'ont plus le même rôle au

sein du club, leurs interlocuteurs s'adressent à eux en tant que sportif reconverti, ceux qui ne les connaissent que dans leur nouveau métier ou statut ne les définiront que comme ils les ont toujours connus. Dans leur discours et dans leurs gestes, ils comprennent qu'ils ne sont plus des sportifs d'aujourd'hui. Ils n'ont plus le même statut social – ils ne gagnent plus les mêmes salaires non plus. C'est l'ensemble des repères du sportif qui sont bouleversés lors d'une reconversion, et cela même s'il reste dans le champ du sport. Le sportif passe donc par plusieurs statuts, et la reconversion en est la continuité : junior, senior, en reconversion, reconverti. Ce changement de positionnement transforme sa place dans le monde mais également le regard qu'il lui porte. En se reconvertissant, le sportif de carrière change de regard sur le sport (Lévêque, 2008).

Nous chercherons à comprendre comment un individu dans cette situation peut trouver le temps, l'énergie, la volonté de se former quand il est investi à cent pour cent dans la performance, sans handicaper le processus de formation ou la carrière sportive, voire même les deux à la fois. Il est en effet difficile pour un athlète de suivre une formation au cours de sa carrière sportive, pour des questions de logistique et d'investissement personnel. Le choix de la formation elle-même peut poser problème, car l'athlète qui a évolué depuis plusieurs années dans un environnement sportif doit désormais se projeter dans un environnement différent où il n'a pas encore construit de repères. Il doit « trouver un sens à sa vie qui ne soit pas que sportif » (Schneider, 2004, p. 15).

Le bilan personnel peut être absent ou bâclé, le choix de la formation peut être fait par défaut (entraîneur, concours de professeur de sport), pour des raisons pratiques (il y a de l'embauche), ou par opportunité (un club qui propose un emploi). Comme conséquence, le niveau de formation peut se révéler trop élevé, trop faible, la thématique non adaptée au projet du sportif. La formation peut être subie, surtout si le sportif n'accepte pas l'arrêt de sa carrière. En outre, la motivation à se former est contrainte par les objectifs sportifs, surtout dans le cas des sportifs salariés de leur club, tenus par une obligation d'assiduité. L'accès à la formation pose également problème pour des raisons géographiques, financières ou organisationnelles. Bien que l'on constate un effort pour permettre aux athlètes de se former pendant ou après la carrière sportive, le choix est souvent restreint. En effet, les athlètes choisissent souvent leur formation pour des raisons pragmatiques : ils s'orientent vers les structures les plus proches de leur centre d'entraînement, celles qui proposent une organisation logistique optimisée des études, celles qui sont moins onéreuses.

De plus, en fonction de degré d'encadrement institutionnel du sport qu'ils pratiquent, les athlètes disposent de peu d'informations sur les formations et leurs modalités. Ils sont plus facilement dirigés vers les structures clairement identifiées par leurs accompagnants, occultant nombre de centres proposant diverses modalités pour de nombreux titres et diplômes. Ce maquis n'encourage pas le sportif aux prises avec ses objectifs de compétition à s'y intéresser. Ils se dirigent donc en priorité vers les structures qui leur sont présentées, sans savoir qu'il existe autre chose. Or, nous l'avons relevé au

cours de l'enquête exploratoire menée auprès de CREPS notamment, l'accompagnement qui leur est proposé au sein de ces structures ne leur convient pas toujours.

Une fois en formation, l'accompagnement est parfois désynchronisé entre les intervenants qui encadrent le sportif. Il est réalisé par différents acteurs qui ne se concertent pas toujours, ou peu, souvent ancrés dans leur propre environnement – entraîneurs, entourage, entreprises. L'athlète est alors obligé de combler les manques, pris entre les feux de la formation et ceux de ses obligations sportives : il peut être amené à restructurer son emploi du temps seul, notamment lors des examens, il doit prendre en charge son projet professionnel, repérer la place des acteurs et les règles de fonctionnement de son nouvel environnement et développer un réseau professionnel par lui-même. Ces constatations nous permettent d'affirmer que l'incertitude fait partie de la reconversion, et qu'elle a des conséquences sur cette dernière. Les conséquences sont multiples : les sportifs ne vont pas tous au bout de leur formation, certains d'entre eux échouent aux examens, ou ne trouvent pas d'emploi après la formation.

Cette incertitude est d'autant plus contraignante dans le cas de la formation à distance : si elle permet aux sportifs d'accéder à des titres ou diplômes qu'ils ne pourraient pas valider autrement, pour des raisons d'organisation comme nous l'avons mentionné précédemment, elle exige de leur part une grande part d'autonomie dans leurs apprentissages. En effet, dans un tel contexte, les apprenants sont les initiateurs et les contrôleurs de leur propre démarche de formation car bien qu'accompagnés et soutenus à distance par des conseillers pédagogiques, des tuteurs, et même par leurs pairs, ils doivent trouver la motivation pour organiser, rythmer, perfectionner leur apprentissage, chez eux. La démarche « d'appropriation de leur formation par les sujets sociaux eux-mêmes » (Carré, 2005, p. 81), c'est-à-dire l'autoformation, exige que l'apprenant fasse aussi preuve de savoir-faire. Philippe Carré désigne cinq séries de « compétences à apprendre » qui serviront de socle à notre réflexion : les compétences cognitives, métacognitives, de gestion pédagogique, sociales et relationnelles, et de navigation et de traitement de l'information (Carré, *ibid.*). Face à l'incertitude et à la complexité, Edgar Morin (2000) préconise d'élaborer des stratégies, plus flexibles que les programmes. Si l'on transpose ces considérations à la formation et plus précisément à la formation à distance, on peut, comme d'autres avant nous, se pencher sur les stratégies d'apprentissage en formation à distance, dans un contexte d'incertitude.

Nous définirons l'incertitude telle que des auteurs l'ont décrite, sans pour autant la nommer ainsi, notamment à travers le regard de sociologues et d'anthropologues tels qu'Emile Durkheim, René Girard, Claude Dubar, Robert Castel, Alain Ehrenberg, Alvin Toffler. Nous chercherons alors à montrer en quoi l'expérience préalable de l'incertitude, ce qu'Edgar Morin nomme « une culture de l'incertitude » (Morin, 1999) peut être une ressource pour l'individu s'il en prend conscience. Nous dirons alors en quoi la formation et ses acteurs ont intérêt à se saisir de cette expérience pour accompagner l'apprenant dans son parcours de formation, en particulier dans le contexte de la reconversion des sportifs de carrière.

Synthèse du questionnaire

Notre questionnaire de départ s'articule autour de cinq axes principaux : l'identité, la reconversion professionnelle, les sportifs de carrière et la formation, la formation à distance et l'incertitude. Nous nous interrogeons dans un premier temps sur les identités. Quels sont les nouveaux modes d'identification sociale ? Quelles sont les valeurs actuelles qui participent à la construction identitaire du sportif de carrière ? Pour les sportifs en reconversion, l'objectif est de réaliser une transition identitaire, et pas seulement de changer d'activité : changer d'environnement professionnel implique de changer de monde, abandonner un rôle et un statut qu'ils devront remplacer par « autre chose ».

Dans un second temps, nous questionnons la reconversion. Comment penser l'accompagnement de la reconversion dans un tel contexte ? Quels accompagnements existent ? Comment l'accompagnement peut-il permettre de réussir cette transition ? Nous étudions, dans ce travail, les conditions dans lesquelles les sportifs doivent penser et mettre en œuvre le double projet et quelles sont les conditions de la mise en œuvre de ce projet.

Puis, dans un troisième temps, nous nous demandons quel est le rapport à la formation de ces sportifs. La formation constitue un moyen de préparer une reconversion, non seulement parce qu'elle vise à assurer la mobilité professionnelle (Palazzeschi, 2004) par la réadaptation ou l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais aussi parce qu'elle permet un travail « de soi sur soi » (Négroni, 2007), dans un « projet de soi sur soi » mais aussi « le projet de soi pour autrui » (Kaddouri, 2002, 2006) dans un temps et un espace délimités. C'est ce processus de reconfiguration identitaire qui nous intéresse, et plus particulièrement la capacité du sportif à mobiliser un projet de formation au service de son projet de reconversion. En effet, comme le montre Sophie Javerliac (2010), nombre d'entre eux ne parviennent pas à s'engager dans le double projet en raison d'une « dérégulation du social au profit d'une régulation du sportif » (p. 12) générée par l'influence des « autres » - parents, entraîneurs, mais aussi l'institution. Qu'est-ce qui empêche les sportifs de s'investir dans leur projet de formation ? A quelle condition la formation à distance peut-elle se révéler adaptée ?

Enfin, le quatrième pilier de notre questionnaire concerne l'incertitude. Nous voulons comprendre quelle est l'expérience de l'incertitude des sportifs de carrière, comment ils y font face, pendant leur carrière et pendant leur formation. Peut-on dire de ces sportifs qu'ils sont des professionnels de l'incertitude ? Cette expérience peut-elle se révéler utile à chaque étape de leur vie et en particulier lors de leur reconversion ? A l'occasion de la formation à distance ?

Récemment, Jean-Pierre Karaquillo (2015) a vanté les avantages de la formation à distance pour ces publics aux contraintes bien particulières. Or, nous savons qu'elle nécessite une certaine autonomie de la part de l'apprenant (Brugvin, 2005 ; Jézégou, 1998). Cette autonomie consiste à la fois à concevoir et à mener un projet d'un point de vue global (Boutinet, 1993), mais aussi à élaborer des stratégies d'autoformation efficaces

(Carré, Moisan, Poisson, 2010). Or, la carrière des athlètes compétiteurs de haut niveau est caractérisée davantage par le guidage que par l'accompagnement de la personne vers son autonomie, si l'on se réfère aux définitions de ces termes selon Vial et Mencacci (2007). Notre intervention s'inscrit donc résolument dans une démarche de développement de ressources pour l'accompagnement d'apprenants sportifs de carrière en reconversion. Elle a pour ambition de construire le cadre de l'intervention des accompagnants en formation à distance. Pour cela, nous mobiliserons les connaissances dont nous disposons sur l'autoformation qui « recouvre les pratiques de formation réalisées pour tout ou partie « par soi-même », par opposition aux formations réalisées « par d'autres » (ou « hétéroformation » selon Gaston Pineau) » (Carré, 2005b, p. 107). Davantage qu'une pédagogie de l'autonomie, il s'agit d'inciter l'apprenant à produire de la connaissance à partir de son expérience en trois étapes : créer de nouveaux repères par l'observation des événements vécus, faire connaissance avec soi-même dans une démarche réflexive sur son action passée, pour agir, enfin, en cohérence avec l'un et l'autre.

Notre démarche consiste donc à comprendre comment le sportif de carrière, mais aussi toute personne confrontée à une situation de reconversion professionnelle, peut être accompagné pendant sa formation, c'est-à-dire non seulement pour acquérir de nouveaux savoirs, mais aussi se dégager d'une identité désuète et investir sa motivation et son énergie dans un « autre soi » (Kauffmann, 2006 ; Ricœur, 1990) qu'il construirait en pleine conscience. Sur quelles ressources, puisées dans l'expérience du sportif peut-on donc s'appuyer pour penser cet accompagnement ? Nombre d'experts participent à répondre à cette interrogation en désignant l'expérience de l'incertitude comme une expérience courante et commune à tous les sportifs de compétition (Bauche, 2004 ; Carrier, 2002 ; Dugas et *al.*, 2013 ; Lévêque, 2008). Cette expérience peut-elle alors constituer une ressource que le sportif mobiliserait au service de son projet de reconversion, et plus particulièrement dans le contexte de la formation à distance ? Nous pouvons formuler notre questionnement ainsi :

L'expérience de l'incertitude peut-elle constituer une ressource mise au service du projet de formation du sportif de carrière ?

Construite dans l'incertitude et l'extraordinaire, l'identité du sportif peine à se construire dans la certitude d'une vie ordinaire et prévisible, sans challenge et sans risque, forcément moins glorieuse. Dans ce contexte, la reconversion est le témoin de contradictions qui se jouent au cœur de la carrière du sportif, mais aussi au cœur de la société dans laquelle il évolue. Ce travail peut donc potentiellement intéresser tous les sujets confrontés aux changements de trajectoires de vie.

Ambition

Cette recherche a pour ambition d'étudier les stratégies mises en œuvre par des sportifs de carrière pendant leur formation, dans le cadre de leur reconversion, pour lutter contre l'incertitude. A travers cette enquête, nous étudierons comment ils éclairent l'environnement dans lequel ils évoluent, c'est-à-dire comment ils l'analysent, l'interprètent, se l'approprient, le décodent, l'organisent, en prenant en compte ses composantes humaines, spatio-temporelles et matérielles, en tant que ressources ou en tant que contraintes, pour mener à bien leur projet. Nous étudierons leur expérience préalable de l'incertitude, afin de comprendre en quoi ils la réinvestissent au service de leur projet de formation.

Cette thèse se veut un outil de réflexion pour tous ceux qui sont chargés de penser l'accompagnement des sportifs de carrière en formation. Elle aborde les différents problèmes auxquels sont confrontés les sportifs dans le cadre de la formation supérieure, son choix, sa mise en œuvre, son aboutissement dans le projet professionnel. Elle permet de témoigner d'une certaine vision du marché du travail et de la formation, de la place qu'y tient la formation à distance et le rôle qu'elle y joue. Grâce à l'enquête menée, nous proposons de tracer différents portraits de sportifs de carrière en reconversion, comment ils ont construit leur identité et comment ils la projettent dans leur formation. Nous chercherons à analyser le regard qu'ils portent sur leur parcours et comment ils interprètent et mettent en lien les péripéties qu'ils décrivent. Cette recherche décrit et analyse les stratégies mises en œuvre par des sportifs pour construire cette identité, notamment pendant la formation, et les compare aux expériences de l'incertitude avant et pendant la carrière sportive.

Situer la recherche

La reconversion des sportifs est aussi un marché : cabinets de consultants, fédérations, ligues, associations se partagent les divers domaines qui le composent. Ces acteurs proposent du conseil en orientation, la gestion de patrimoine, l'aide à la recherche d'emploi... Nous situons notre action en aval de ces dispositifs, après le choix d'orientation, pendant la formation, avant l'entrée dans l'emploi, car c'est le moment crucial où le travail de l'identité est le plus fort, c'est la charnière qui fait basculer le sportif dans la réalité de son projet de vie, le confronte à l'incertitude. Un sportif qui aura anticipé l'incertitude du changement n'organisera pas et ne verra pas sa formation de la même manière qu'un sportif qui la subit et n'y investit pas son énergie.

Nous situons également notre action au cœur du processus d'ingénierie de la formation, au sein même de la structure dans laquelle nous intervenons. Thierry Ardouin (2003) propose quatre étapes à cette démarche : analyser, concevoir, réaliser, évaluer. Ce travail d'analyse nous permettra de concevoir un processus d'accompagnement de la formation à distance qui prendra en compte les spécificités des publics adultes dans leur relation à l'incertitude. Nous chercherons donc à obtenir « une compréhension fine de l'environnement, du cadre socioprofessionnel dans lequel on se situe, et des enjeux ou

objectifs des commanditaires » (Ardouin, *op. cit.*, p. 34). Au cœur de ce processus, nous sommes chargée d'une double mission : procéder à une analyse scientifique et élaborer un diagnostic technique. Le présent travail rend compte de la première partie de cette ingénierie ; notre intervention au sein de la structure en constitue la seconde. Enfin, nous ne ferons pas part de la mise en œuvre et de l'évaluation du dispositif, car il s'agit d'un tout autre travail, qui pourra faire l'objet de publications ultérieures. Nous structurons donc nos réflexions au regard de trois hypothèses de travail axées sur l'étude des sportifs de carrière en formation à distance dans le cadre de leur reconversion, afin de leur proposer un accompagnement adapté au sein du dispositif de formation.

Hypothèses

Pour répondre à notre question, les trois hypothèses que nous formulons sont les suivantes :

- Le sportif de carrière fait l'expérience de l'incertitude sous plusieurs formes tout au long de son parcours.
- Le vécu d'une expérience de l'incertitude peut participer à faire face aux incertitudes à venir ; elle constitue donc un premier pas vers l'autonomie.
- L'accompagnement du sportif est nécessaire pour l'aider à prendre du recul sur son expérience et à circonscrire l'incertitude vécue.

Les données récoltées nous permettront de poser les fondements d'un accompagnement en formation qui tienne compte de l'incertitude en tant que dérégulation du social (Castel, 2009 ; Durkheim, 1897), en tant que perte du futur (Morin, 1999), mais aussi en tant qu'incertitude du savoir et confusion des frontières, c'est-à-dire en tant que matrice de l'individu incertain (Castel, 2009 ; Ehrenberg, 1995) et hypermoderne (Lipovetsky, 1975).

Les sportifs de carrière ont certes leurs particularités. Cependant nous constatons que l'incertitude concerne tous les acteurs de la société (Dubar, 2010 ; Orléans, 2013). Nous dirons donc en quoi les conclusions de cette recherche pourront s'appliquer à tous les publics entrés dans une démarche de formation professionnelle ou de reconversion.

Ancrage scientifique

Nous appuyons notre travail sur une recherche croisant plusieurs disciplines scientifiques. Nous puisons tout d'abord nos sources parmi la diversité des regards que nous livrent des chercheurs issus de divers courants des sciences humaines sur la condition sportive : les aspects techniques de la reconversion dans le double projet du sportif sont abordés par Bouchetal et Pellegrini à l'INSEP (Bouchetal et Pellegrini, 2006). Dans une perspective sociologique, Fleuriel (2008) traite de l'insécurité permanente dans laquelle évoluent les sportifs de carrière ; Javerlhac (2014) étudie les freins à la formation auxquels ils peuvent être confrontés. D'un point de vue plus pragmatique, Fontanel

(2008) présente les compétences managériales du sportif, Patrick Bauche (2004) porte le regard critique du psychanalyste sur les ravages de la condition de sportif de carrière, Claire Carrier (2002) en aborde toute la complexité. La psychologie aborde également ces thématiques, comme l'illustrent les travaux de Marc Lévêque (2008), lorsqu'il dépeint les caractéristiques de la carrière et de l'environnement du sportif. Enfin, nous citerons les travaux réalisés dans le champ de l'anthropologie, qui visent à replacer le sport dans la sphère sociale depuis ses origines, notamment à travers les travaux d'Allen Guttmann ou même Bernard Jeu sur la violence (1975, 1987), puis avec Michel Caillat (1996) et ses travaux sur l'idéologie du sport en France dans sa signification sociale et culturelle. Ces travaux nous permettent d'appréhender différents points de vue sur la condition sportive, qu'ils soient pragmatiques, engagés, analytiques, contestataires ou défenseurs des phénomènes décrits et analysés.

Les recherches sur la reconversion et le projet de vie nous renseignent sur la gestion de l'incertitude par les différents acteurs impliqués. Ainsi, Pierre Dominicé (2002, 2007), Gaston Pineau (1983, 2000, 2005), Pascal Galvani (1991, 1997), Ha Vinh Tho (2006), Marie-Christine Josso (2011) nous fournissent-ils de précieux éléments sur les parcours de vie et le rôle de la formation dans la transformation de soi. Parce qu'ils travaillent dans une perspective biographique, ces auteurs nous permettent d'appréhender l'incertitude dans les parcours de vie des athlètes. Chacun apporte, par ses travaux, une dimension complémentaire à la problématique qui nous occupe. Marie-Christine Josso et Ha Vinh Tho nous permettent d'aborder les « expériences significatives » de l'apprentissage sous l'angle de la formation expérientielle. Pierre Dominicé constate les enjeux de l'intervention par l'entrée biographique au regard de l'instabilité des situations et de la perte de références. Gaston Pineau parle de la reconstruction des savoirs dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Pascal Galvani nous parle de moment décisifs et formateurs, de la « mise en sens de soi » et place l'autoformation dans un contexte complexe. Les analyses de la reconversion professionnelle volontaire de Catherine Négroni (2005, 2007) nous permettront d'éclairer cette démarche et ses implications.

Les travaux réalisés sur la formation des adultes (Ardouin, 2013 ; Barbier, 1998 ; Bourdieu, 1964, 1970 ; Bourgeois et Nizet, 1997 ; Boutinet, 2007), l'autoformation (Carré, 2004, 2005, 2010), la formation à distance (Brugvin, 2005 ; Collectif de Chasseneuil, 2001 ; Cristol, 2014 ; Dumazedier, 2002, 2005 ; Jézégou, 1998), l'apprenance, nous renseignent sur les mécanismes à l'œuvre pour un individu dans ce contexte. Ces auteurs nous permettent de circonscrire et de décrire les enjeux et les conditions de l'apprentissage et de la formation. Ils nous permettent d'entrevoir les mutations à l'œuvre dans le champ de la formation du côté de l'apprenant, en réaction aux évolutions de son environnement, vers davantage de dématérialisation de la formation. Joffre Dumazedier et Philippe Carré nous fournit les clés de lecture de la galaxie de l'autoformation, Marielle Brugvin et Annie Jézégou nous mettent en garde contre les zones d'incertitude qui

émaillent le concept de formation à distance. Grâce à ces apports, nous pouvons décrire, explorer, analyser le potentiel et les limites des nouvelles modalités de formation.

La sociologie et l'anthropologie nous fournissent une matière dense pour poser les premiers constats sur les phénomènes de l'indifférenciation, de l'anomie, de la violence ainsi générée, à travers notamment les travaux d'Émile Durkheim (1893, 1897, 1912) sur la dérégulation du social, de René Girard (1961, 1966, 1972) sur le désir mimétique, de Claude Dubar (2000) sur la crise des identités, de Robert Castel (2009) et d'Alain Ehrenberg (1991) sur l'individu incertain et le culte de la performance, d'Alvin Toffler (1991) sur la relation entre le pouvoir, la force, l'argent et le savoir. Ces auteurs nous renseignent sur la nature de l'incertitude qui menace l'identité et qui, dans le même temps, constitue l'individu moderne. Grâce à eux, nous avons pu identifier quatre composants de l'incertitude : l'indétermination des rôles et des places, l'imprévisibilité et les aléas, l'obsolescence accélérée du savoir et la confusion des frontières entre les différentes sphères de la vie. Ces caractéristiques ne se veulent pas exclusives et ne constituent pas des caissons étanches. Interdépendantes, elles participent à décrire les effets de l'incertitude comme la mise en évidence de la complexité (Morin, 1999) et on ne saurait à aucun moment en décrire distinctement les contours. C'est dans la dialectique de leurs interdépendances que nous pourrions en observer quelques effets. Déjà, en son temps, Durkheim pense le fait social comme un objet d'étude à part entière, un tout irréductible à la somme de ses parties. C'est dans cette perspective que nous abordons l'action contraignante de la société sur les individus et que nous distinguerons les influences de l'action individuelle et de l'action collective. Il nous livre matière à penser l'*anomie*, c'est-à-dire l'absence de règles qui découle de la désagrégation des institutions traditionnelles. D'autres auteurs nous livrent un portrait de l'environnement social moderne tout à fait cohérent et complémentaire avec les analyses de Durkheim : les mutations sociales (Aubert et De Gaulejac, 2007), les ruptures (Bergier et Bourdon, 2009), l'hypermodernité (Lipovetsky, 2004), la société du vide (Barel, 1984) constituent le terreau favorable à l'émergence d'un nouvel acteur : l'individu incertain (Ehrenberg, 1995) qui peut être un individu par défaut ou par excès, en ce qui concerne ses valeurs, ses capacités d'autorégulation ou de présence au monde. Nous n'arrêtons pas là notre réflexion, car nous défendons l'idée que l'individu n'est pas exclusivement soumis aux aléas de son environnement. Pour Aubert et De Gaulejac (2007), l'individu n'est pas dans le vide. Il est à la recherche de sens (Marquis, 2014) et développe de nouvelles modalités de réalisation de soi en cohérence avec autrui et le monde actuel. En tout état de cause, la condition pour accéder à ces nouvelles modalités est l'éducation (Toffler, 1991).

Méthodologie

Les entretiens, et plus spécifiquement la méthode des récits de vies (Bertaux, 1997 ; Delory-Momberger, 2004, 2014 ; Dominicé, 2002 ; Pineau et Legrand, 1993) constituent la méthode choisie pour le recueil des données primaires. Leur objectif est de

livrer un témoignage sur les conditions de la construction identitaire des sportifs de carrière, pour comprendre comment on devient sportif de carrière aujourd'hui et quelles sont les relations que les sportifs entretiennent avec l'incertitude. Ils nous permettront d'observer en conséquence l'émergence de l'incertitude dans le rapport qu'entretient le sportif avec la formation, à sa carrière, à sa reconversion. Nous étudierons notamment, dans ce contexte, les conditions qui font de l'incertitude une expérience structurante ou non. Nous en déduirons les fondements d'un accompagnement qui prend en compte cet aspect.

Nous avons recueilli cinq récits de vie parmi les sportifs de carrière inscrits en formation à distance à l'academie. Nous avons ensuite procédé, pour chacun d'entre eux, au recueil de leur récit de formation. Nous avons retranscrit et réalisé une pré-analyse des dix entretiens. Nous avons ensuite élaboré une grille de critères. Face à l'ampleur des données recueillies, soit dix entretiens d'une durée moyenne d'une heure, nous avons choisi de ne retenir que les échanges réalisés avec deux apprenants, soit quatre entretiens. Ce choix peut paraître contestable, principalement parce qu'il ne permet pas, à première vue, de construire et d'appliquer un modèle de relation à l'incertitude généralisable à une population type. Mais là n'est pas notre but. Quantité de travaux dont nous faisons part dans cette recherche rendent compte des trajectoires de reconversion des sportifs de carrière. Proposer une nouvelle typologie ne serait pas du plus pertinent dans ce contexte : comme nous l'exposerons plus loin, il s'agit avant tout d'éprouver les caractéristiques de l'incertitude au filtre de l'expérience de vie. Dans notre perspective, tout parcours est particulier. Les deux entretiens choisis reflètent deux relations fort différentes à l'incertitude. Parce qu'elles s'inscrivent dans un contexte complexe où chaque cause produit ses propres effets, où le sujet participe lui-même au aléas et aux incertitudes par son irrationalité, nous pensons qu'il n'est pas possible, dans le cadre de la fondation d'un processus d'accompagnement, de construire des catégories figées dans lesquelles positionner les sujets. Notre démarche consiste davantage à élaborer des repères dans la démarche d'analyse de la relation à l'incertitude d'un sujet aux prises avec un environnement complexe.

Conformément à notre approche de l'accompagnement, nous avons opté pour la forme de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2011). Cette approche nous semble tout à fait adaptée dans le contexte qui nous occupe, à savoir celui de l'accompagnement des personnes en situation de transition. En effet, parce qu'il préconise l'empathie et l'engagement du chercheur, Jean-Claude Kaufmann lui permet de s'inscrire au plus près des préoccupations de son interlocuteur, instaure une relation de confiance et favorise les confidences. Cette posture n'est pas seulement utile dans le contexte du recueil de données ; elle l'est aussi pour la personne interrogée qui, parce qu'elle se sent écoutée et entendue, prend conscience et prend confiance dans sa capacité à penser, donc à agir, et se révèle à elle-même.

Concernant l'analyse des données, nous avons fait appel à l'analyse du discours par l'approche interlocutive (Martinez, 2005) qui met en œuvre trois niveaux d'analyse :

sémantique, syntaxique, et pragmatique. Démarche empirique et pratique d'analyse du discours inspirée des recherches sémiotiques sur la personne et le texte de Francis Jacques (1985), de Ricœur (1990, 2004), de Bakhtine (1929) et Goffman (1974), cette méthode permet de distinguer ce qui est dit sur les événements, soi, autrui et le monde. Cette approche considère que les identités se co-construisent dans l'interlocution, que chacun des acteurs engagés dans le débat y participe. En parlant de lui et des autres avec d'autres, le sujet se définit, contribue à définir les autres et le monde, car c'est de lui, des autres et du monde qu'il parle. Son discours révèle alors ses représentations, que le dialogue révèle et fait évoluer. Par son discours, dans l'interlocution, le sujet préserve ou cède sa place, préserve, aménage ou met en danger la place d'autrui. Il attribue des responsabilités, révèle, par la parole, son mode de relation au monde. Cette méthode d'analyse nous permet donc de révéler ces trois dimensions chez les sportifs de carrière en formation à distance, au moment de leur reconversion. Elle nous permettra de repérer comment les sportifs interrogés parlent de l'incertitude, comment ils la circonscrivent, quels sont les cadres de leur action, et quel rôle ils attribuent à chacun des acteurs de leur environnement. L'analyse des entretiens portant sur la formation permettront également d'apercevoir les modalités de la continuité identitaire pendant la reconversion, malgré l'instabilité et le changement. Nous pourrons alors dire, à travers le mode de réinvestissement des expériences, si les apprenants interrogés sont parvenus à circonscrire l'incertitude et comment ils ont procédé. Nous verrons donc en quoi ils sont ou non en proie à l'indétermination en repérant les représentations qu'ils ont du monde, c'est-à-dire quel regard ils portent sur son organisation, son fonctionnement, à travers les principes et les valeurs qu'ils formulent. Nous aborderons également les relations que les athlètes entretiennent avec le temps, la place qu'il lui accorde dans leur action, et comment ils ont construit cette relation. De la même façon, nous étudierons la relation au savoir, à l'information et à la formation grâce à l'analyse des propos tenus en repérant les traces des indicateurs langagiers relatifs à l'actualisation du savoir, son appropriation et son réinvestissement dans le cadre du projet de formation. Enfin, nous étudierons les marqueurs relatifs à la construction des frontières entre soi et autrui, puis soi et le monde, afin de comprendre en quoi les sportifs interrogés reconstituent ou non un espace, un temps et une action dédiés à chacune des sphères de leur vie.

Notre cadre conjugue les approches complémentaires déjà proposées par Martinez (2002) de la linguistique de l'énonciation et de l'interlocution, de la philosophie pragmatique des actes de langage, de la sociologie, de l'anthropologie, notamment à travers les rites d'interaction, de la psychologie sociale. Nous ajoutons à cela les apports des pédagogues de la formation des adultes et de la formation à distance, afin de correspondre au contexte de la reconversion des sportifs de carrière.

Limites de ce travail de recherche

La première difficulté dans l'élaboration de ce travail a été d'endosser l'habit du chercheur dans un contexte marchand, de passer tour à tour d'une logique opérationnelle et empirique à une démarche de distanciation et de prise de recul. Chercheuse et universitaire pour le milieu professionnel, professionnelle de terrain pour le milieu universitaire, nous avons élaboré une identité professionnelle mixte et nous nous sommes enrichie de cette expérience.

Une seconde limite réside dans le choix des matériaux de la recherche. Les données recueillies sont très nombreuses, et nous avons forcément dû sélectionner des éléments afin de circonscrire notre propre travail. Il est évident que nous ne saurons être exhaustive suite à ces choix : nous désirons en effet avant tout proposer une démarche d'accompagnement dans un contexte d'incertitude plutôt qu'une description complète des comportements et des stratégies pour lui faire face. Nous avons donc donné *la priorité* à la compréhension du mécanisme de circonscription et de ses rouages, plutôt qu'à la description systématique de ses conséquences.

Intérêt de l'étude

Selon un sondage IPSOS réalisé en octobre 2012, 56% des actifs interrogés ont déjà changé d'activité professionnelle au cours de leur carrière. Parmi ces reconversions, 55% étaient volontaires, et 24% faisaient suite à la perte de leur emploi. 65% des personnes interrogées disent avoir manqué soit d'information, soit de soutien pendant leur reconversion. En outre, parmi ceux qui n'ont pas changé d'orientation de carrière, la part de ceux qui l'envisagent dans les douze prochains mois ne cesse d'augmenter (35% en 2012, contre 32% en 2009). La reconversion ne concerne pas seulement les sportifs de carrière, mais une large proportion de la population. L'incertitude concerne la société entière et l'accompagnement des publics concernés devient un enjeu social majeur. Il est en effet primordial de permettre à chacun de trouver sa place dans la nouvelle configuration sociale.

La culture de l'incertitude est une question vive, car accompagner la transition identitaire c'est se mobiliser sur un problème qui touche la société entière, elle-même en phase de transition. Pour refonder un projet de société commun et unifié, nous pensons qu'il faut s'appuyer sur la formation et la faire évoluer également, et le mettre au service du changement pour permettre à chacun de fonder son propre projet de vie.

Annonce du plan

Notre première partie est consacrée à l'étude du champ du sport et à ses enjeux, afin de circonscrire notre objet. Dans un premier temps, nous en envisagerons le sport moderne comme un héritier d'une histoire et d'un contexte culturel en perpétuel mouvement. A des fins d'éclaircissement, nous expliciterons ensuite qui est le sportif moderne, objet de notre étude, que nous nommons sportif de carrière. Nous décrirons le

contexte de sa carrière et les enjeux de la reconversion ; nous dirons enfin en quoi la formation, dans ce cadre, peut être empêchée.

Dans une seconde partie, nous aborderons la problématique du développement de la personne dans l'incertitude. Le chapitre quatre sera consacré à l'étude de la confrontation du sujet adulte avec l'incertitude. Nous parlerons des fondements de l'identité du sujet adulte, des déterminants de l'identité et les facteurs de sa mise en danger. Comme réponse à ces périls, nous exposerons au chapitre cinq le concept de personne, notamment en situation d'éducation. Nous aborderons le contexte de la formation à distance et de son accompagnement, et nous dirons en quoi il est nécessaire d'organiser un accompagnement adapté dans son contexte.

La troisième partie de notre travail sera consacrée à la méthodologie mise en œuvre, au recueil des données de notre enquête et à l'exposé des résultats. Nous ferons part de deux parcours de vie de sportifs de carrière avant leur reconversion, que nous mettrons en confrontation avec les récits de formation. Les analyses ainsi réalisées nous permettront de dégager les mécanismes de transformation d'une expérience de l'incertitude en ressource, puis en action, au service du projet de formation. Nous présenterons enfin une réflexion approfondie sur les fondements d'un accompagnement des publics adultes en situation de formation professionnelle dans un contexte de formation à distance.

PREMIÈRE PARTIE
ENVISAGER LA RECONVERSION DU SPORTIF DE CARRIÈRE

1. ENVISAGER L'HÉRITAGE DU SPORT MODERNE

Notre ambition étant de comprendre comment les sportifs pratiquant à haut niveau pendant une grande partie de leur vie puisent dans leur expérience pour faire face à l'incertitude de la reconversion, nous nous devons de décrire quelle est leur condition, leur contexte, leur culture, leurs enjeux. Pour cela, nous nous intéresserons dans un premier temps à l'héritage culturel et historique du sport, et nous chercherons à déterminer les influences sur l'identité composite du sportif moderne. Nous chercherons ensuite à déterminer qui est ce sportif, quelle est sa carrière, en quoi l'on peut dire qu'il connaît l'incertitude. Dans un troisième temps, nous chercherons à définir les enjeux de la reconversion dans le contexte précis du sport à haut niveau, et dans quelle mesure la formation peut y être empêchée.

Notre approche se veut résolument historique et anthropologique, marquée par le regard anthropologique sur le sacré, le rite ancien, sa force morphogénétique dans l'engendrement des institutions modernes (Durkheim, 1912 ; Girard, 1982) puis transposé dans l'espace moderne, comme une continuité, malgré les ruptures historiques et sa permanence à travers certaines modifications. Nous dirons en quoi, en tant qu'héritier d'une culture ancestrale mais aussi en tant que témoin des évolutions sociales, le sportif de carrière est confronté à l'incertitude de sa propre identité sociale.

1.1. Un héritage multiple

L'étude de l'histoire et des différentes significations des activités physiques dans leur contexte, puis de leur place dans l'environnement social actuel, peut contribuer à appréhender l'héritage culturel sportif commun. Nous pourrions également mieux comprendre en quoi le sport est une activité aux multiples facettes et quelles influences peuvent intervenir dans la construction identitaire du pratiquant sportif qui y dédie la plupart de son temps.

Comme nous le dit Thierry Terret, « l'histoire du sport vise (...) la description et la compréhension des pratiques d'exercices physiques, de leurs conditions d'apparition, de leur développement, de leur diffusion et de leurs modes d'expression. » (Terret, 2007, p. 119). L'histoire permet de façon évidente de suivre l'apparition et l'évolution des pratiques qui ont participé à la création du sport moderne. Cependant, on est en droit de se demander en quoi cette histoire participe à la construction de l'identité du pratiquant sportif sous l'influence d'un environnement culturel particulier. Ainsi, pour Thierry Terret, le sport est ambivalent : il reflète « les grandes dynamiques des sociétés tout en constituant une forme originale de la culture. » (Terret, *ibid.*, p. 3). Le sport porte en lui des significations et des rôles historiques qui diffèrent en fonction des préoccupations sociales des époques qu'il traverse. Il est réinventé sans cesse et influence dans le même temps les sociétés dans lesquelles il existe. Pour Bernard Jeu, l'histoire du sport « fait

surgir, à travers la dynamique du temps, la genèse d'une institution, création sans doute discontinue, marquée par des étapes, mais aussi création continuée, puisque chaque génération la réinvente, et la nôtre à son tour (...). » (Jeu, 1987, p. 15). Son évolution n'est pas régulière et prévisible, mais ponctuée de transitions, de transformations à chaque nouvelle génération.

Dans ce contexte, il nous semble intéressant de montrer en quoi les activités physiques se révèlent historiquement en tant que phénomène à la fois structurant et déstructurant, structuré et déstructuré, posant un certain nombre de repères, tout en participant à une certaine confusion, en raison de leur héritage culturel, de la multiplicité de leurs pratiques et de leurs cultures successives et actuelles, ainsi que du sens que l'on peut leur attribuer.

Nous constaterons ensuite que le sport et ses activités sont, tels que nous les connaissons, dans le même temps la somme et davantage que la somme de leur histoire, et nous montrerons, à l'instar de ce que nous dit Bernard Jeu (*ibid.*), en quoi ils reflètent la société dans laquelle ils s'inscrivent. Nous étudierons la multiplicité de leurs rôles et de leurs implications, notamment dans les champs politique, économique et social.

1.1.1. La marque du sacré dans les sports modernes

La première question que nous pose l'étude de l'histoire du sport concerne son appellation. Ainsi, le mot « sport » n'a-t-il pas toujours été utilisé : les premières activités physiques dites *archaïques* (Guttmann, 2006) sont tout d'abord des *jeux sacrés*. Allen Guttmann définit le *jeu* comme « toute activité physique ou intellectuelle gratuite, réalisée pour elle-même » (Guttmann, *ibid.*, p. 20). L'auteur y oppose la notion de *jeux*, dont l'activité est organisée, structurée par des règles, par opposition au caractère spontané du *jeu*. Cependant, selon l'auteur, tous les jeux ne sont pas compétitifs, comme toutes les compétitions ne sont pas ludiques. Les *activités physiques archaïques* (Guttmann, *ibid.*) interviennent à l'occasion de cérémonies, elles en servent les intérêts : « les sociétés primitives intégraient fréquemment des courses, des sauts, des lancers, des combats et même des jeux de balle dans les rituels religieux et leurs cérémonies » (Guttmann, *ibid.*, 39). Les enjeux sont d'être « agréable aux dieux, garantir la fertilité, faire pleuvoir, donner et prolonger la vie, expulser les démons ou soigner les maladies » (Guttmann, *ibid.*, 40). Ces jeux sacrés témoignent des rites de la société tribale décrite par Jacques Demorgon (Demorgon, 2005). Pour Bernard Jeu, ces activités physiques sont également des rites de passage du jeune intégrant officiellement la communauté en tant que guerrier. L'auteur évoque en outre le potlatch, un rite amérindien, forme rivalitaire et agonistique (Mauss, 1925) de don contre don, qui prend place au cours de ces cérémonies et au cours duquel les participants font ostensiblement

présent de richesses dans le but de démontrer leur supériorité et de légitimer leur place d'élite.

L'étude des activités physiques archaïques nous permet d'appréhender plusieurs rôles complémentaires du pratiquant avant l'Antiquité : roi, magicien, ou guerrier. Le rite, en tant que structurant des sociétés archaïques, lui attribue un statut et des pouvoirs sacrés. On peut ainsi considérer que le « moment grec » regroupe les jeux d'Olympie, les jeux pythiques, les jeux de Némée, les jeux isthmiques et les jeux d'Athènes. Allen Guttmann les considère comme « des fêtes sacrées entièrement intégrées dans la vie religieuse dans l'ancienne Hellène » (*op. cit.*, p. 45). Là encore, ils constituent des hommages rituels aux dieux et véhiculent une éthique de la compétition (l'*âgon*). Dans ce contexte, le pratiquant est un athlète. Du grec *athlêtes*, de *athlos*, « combat », l'athlète est « celui qui combattait dans les jeux publics » (Le nouveau Petit Robert, 2015). Il est un guerrier qui « honorait les dieux » (Pierre de Coubertin, cité par Jantzen, 1992). La société romaine désacralise progressivement les jeux, en utilisant dans un premier temps les activités physiques pour développer les capacités physiques des guerriers. Les combats de gladiateurs deviennent à terme des instruments de distraction pour le peuple et de domination pour le pouvoir (Guttmann, *op. cit.*). Quoiqu'il en soit, peu à peu, les pratiques de jeux sacrés se sont sécularisées, en se recentrant elles-mêmes « sur leurs propres éléments – jeu, exercices, compétition » (Kamphausen, cité par Guttmann, *ibid.*, p. 48).

Néanmoins, la marque du sacré persiste aujourd'hui encore dans le sport. Les adeptes de la filiation entre les pratiques archaïques et le sport moderne, comme Pierre de Coubertin ou Bernard Jeu (Jeu, 1975), justifient leur position par la similitude des gestes et des règles entre les deux activités, archaïque et contemporaine. Ainsi, bien qu'il se soit éloigné de son essence sacrée, le sport moderne conserve des traces de son histoire. Allen Guttmann note le « culte des héros des sports modernes » (*ibid.*, p. 50), que l'on retrouve à la fois dans le comportement et dans la sémantique des commentateurs de sport. Ce même auteur cite le *religio athletae* de Pierre de Coubertin, ainsi que l'intitulé du documentaire *Les Dieux du stade* sur les Jeux Olympiques de 1936, on parle de *cérémonie d'ouverture* des compétitions, Maradona est qualifié de « dieu du football ». Dans ce contexte, on peut parler de « religiosité séculière » (Piette, 1994). Michel Caillat, parle de « religion d'Etat », tandis que Bernard Jeu réalise un rapprochement entre l'émotion sportive et la « sensibilité religieuse primitive » (Jeu, 1987, p. 71).

Le sport moderne a également conservé des traces de son passé guerrier, comme en témoigne une nouvelle fois le vocabulaire mobilisé pour décrire les rencontres sportives. René Jantzen (1992) parle même d'amalgame entre les deux pratiques. Parmi les termes communs aux deux champs sémantiques, Jantzen cite l'assaut, la conquête, la victoire, la stratégie, la lutte, le camp adverse, la défense, l'attaque ou la contre-attaque, les lignes adverses.

Allen Guttmann contribue à distinguer les deux types d'activités sportives : archaïque et moderne. Il attribue ainsi sept caractéristiques indissociables du sport moderne : le sécularisme, l'égalité des opportunités et des conditions d'affrontement, la spécialisation des rôles, la rationalisation, la bureaucratisation de l'organisation, la quantification et la quête du record (*ibid.*).

1.1.2. L'exclusion, la hiérarchisation

Les activités physiques archaïques ont pour caractéristique de définir chaque membre de la société à une place et dans un rôle déterminé (Chartier & Vigarello, 1982). Ainsi, au Moyen-âge, les paysans jouent à des *sports des champs* comme la soule, l'ancêtre fruste et désordonné du football, adapté aux besoins de leur activité professionnelle : « les sports sont un moyen de maintenir la force de travail (*Arbeitskraft*) à un niveau d'exploitation convenable. » (Guttmann, *op. cit.*, p. 91). La noblesse, en pratiquant quant à elle la joute, les tournois, la chasse, la pêche et la fauconnerie, confirme son statut de guerriers ou de propriétaires terriens.

Allen Guttmann présente deux caractéristiques de l'égalité dans le sport moderne : l'accès à la pratique et le traitement des participants : « D'une part, chacun doit théoriquement avoir l'opportunité de concourir ; d'autre part, les conditions de l'affrontement doivent être les mêmes pour tous les adversaires. » (Guttmann, *ibid.*, p. 51). Même s'il reconnaît que, dans les faits, ce n'est pas toujours le cas, le sport moderne, à la différence des pratiques primitives, *suppose* l'égalité. Le mouvement de l'Éducation Populaire moderne reprend cette conception universaliste du sport. C'est une nouvelle fois Bernard Jeu (1987) qui, à travers le qualificatif de « sport civil associatif », décrit un sport « centré sur le club et caractérisé par une relation d'égalité entre ses membres » (*ibid.*, p. 161). Pour mener à bien cette mission, le Gouvernement déploie une triple intervention : dans les quartiers populaires, il développe les équipements sportifs, garantit la diversité des sports proposés et en assure l'encadrement en subventionnant les associations. Le « vivre ensemble » devient une priorité surtout dans l'environnement urbain, d'où le nom du ministère à partir de 2014 (Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports)². Les classes sociales, les ethnies, le genre, le handicap, ne doivent plus constituer de barrière à la pratique.

Pourtant, l'exclusion et les inégalités d'accès et de traitement perdurent. Aujourd'hui encore, les pays du Sud luttent pour accéder à la pratique sportive et à la compétition. Grâce à Andref, Andref et Poupaux (2008), nous savons maintenant que

² Site du Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports : <http://www.sports.gouv.fr/pratiques-sportives/le-sport-pour-tous/Education-insertion-11073/article/Pourquoi-promouvoir-l-education-et-l-insertion-par-le-sport> consulté le 9 janvier 2015.

« les médailles gagnées par un pays aux Jeux Olympiques sont déterminées par son Produit Intérieur Brut par habitant et sa population » (§95). L'accès des femmes au sport est toujours problématique, à l'instar d'Elham Asghari, une jeune nageuse iranienne de 32 ans³ dont le record n'a pas été validé sous le prétexte que sa tenue n'était pas « *assez conforme à la charia* ». Dans un autre ordre d'idées, malgré l'augmentation de la pratique féminine du sport en France, Pascal Duret (2008) constate que l'accès n'est toujours pas assuré de manière équivalente. En premier lieu, la femme investit différemment l'univers sportif. Pascal Duret montre que les femmes pratiquent moins que les hommes certains sports réputés « virils », comme le football, la boxe et le rugby, mais beaucoup plus certains autres, comme la gymnastique, l'équitation ou les sports de glace. Ces sports font appel à des qualités valorisées à l'égard des femmes par la société, à savoir la grâce, le soin, la patience, la douceur (Tourre Malen, 2006). Du point de vue de l'accès enfin, bien que les institutions internationales actuelles portent un regard bienveillant sur le principe de l'égalité de l'accès au sport, Christian Pociello (1981) a montré que les sports restent socialement connotés.

Pour Tony Chapron (2004), « la finalité du sport consiste à établir une hiérarchie » (p. 82). Il se réfère à Alain Ehrenberg, lorsqu'il affirme que le sport a « pour vocation la différenciation des individus sur la base de leurs performances » (*ibid.*). Tony Chapron qualifie le système sportif de *méritocratie*, qu'il associe à la « loi du plus fort ». Selon lui, cette logique ne fait que « (...) amplifier la fonction agonistique du sport » (*ibid.*), en développant un sentiment de frustration et de revanche chez les vaincus.

1.1.3. La spécialisation

Pour Allen Guttman, (2006), les sportifs modernes sont à la fois spécialisés à un poste spécifique et pratiquants exclusifs parfois rémunérés pour leur pratique, tandis que les jeux archaïques n'impliquent ni la maîtrise d'un geste particulier, ni une rémunération de la pratique sportive pour elle-même. Ils représentent, au mieux, une étape dans la vie du citoyen grec, ou le moyen transitoire d'acheter sa liberté pour le gladiateur romain. Aujourd'hui, on dénombre plus de 250 disciplines sportives, dont une dizaine est structurée de façon professionnelle en France (voir *infra*).

Thierry Terret (2007) situe l'émergence du sport professionnel en Angleterre, au XVIII^e siècle. Les combats d'animaux, les courses de chevaux, la chasse au renard, le cricket, la boxe, sont l'apanage des *gentlemen-farmers*, qui sont alors à l'origine de la création des premières écuries, des premiers élevages et des premières compétitions

³ Article sur le blog du Monde : <http://keyhani.blog.lemonde.fr/2013/09/16/le-triathlon-facon-iranienne-cest-presque-du-decathlon/>, consulté le 13 décembre 2014.

dans le but de se divertir et de faire valoir le prestige de leur domaine. Mais ils ne pratiquent pas forcément eux-mêmes ces activités : des employés s'en chargent pour eux. Employeurs et employés s'adonnent également aux paris, favorisant l'apparition des *bookmakers*. Le sport devient un marché, au sein duquel le sportif est employé pour assurer la victoire à son employeur. Il reçoit en échange une rémunération, et bénéficie du prestige de son employeur. Les *Public Schools* sont à l'origine du second mouvement de modernisation des activités physiques que l'on nommera ensuite le sport. Les activités physiques y prennent un rôle éducatif. Cette approche semble plus en adéquation avec les valeurs prônées par le Baron Pierre de Coubertin.

Aujourd'hui, il existe deux approches du sport professionnel en France, définies par le Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports :

- La première permet d'appréhender le sport professionnel comme une branche du sport fédéral. Lorsque l'activité fédérale englobe un secteur de pratique professionnelle, la fédération en fixe généralement les contours en précisant quelles sont les compétitions ouvertes aux professionnels et en qualifiant de sportifs professionnels les sportifs y participant. Ceux-ci, dans ce secteur, sont majoritairement des salariés. C'est aujourd'hui le modèle dominant. On le retrouve dans les sports collectifs : basket-ball, cyclisme, football, handball, hockey sur glace, rugby et volley-ball.
- La seconde s'attache à identifier les sportifs qui évoluent au plus haut niveau de leur discipline et qui vivent des revenus issus leur pratique sportive (souvent en tant que travailleurs indépendants : (rémunération de leur participation à des compétitions, contrats de sponsoring et de partenariat) sans appartenir à un secteur professionnel déterminé comme tel par le cadre fédéral : golf, natation, tennis, tennis de table.

(Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports)⁴

Ces approches ont en commun de permettre aux athlètes de se faire rémunérer pour pratiquer leur sport, soit de manière directe par les clubs, soit de manière indirecte via les sponsors. La professionnalisation du sport participe à construire un véritable marché de l'image du sportif. De fait, dès les années 1990, le sponsoring transforme le paysage sportif. Il provoque un allongement des saisons et une diversification des championnats « offrant ainsi des vitrines renouvelées aux sponsors. » (Duret, 2008, p. 80). Le sport devient un outil de communication pour les grandes marques de produits de consommation comme les vêtements et l'équipement sportif dont les sportifs se font les égéries. De la même façon, la retransmission des images par la télévision offre un puissant canal de communication, et les plus grandes fédérations négocient des millions d'euros de droits. Canal+ a dernièrement remporté les enchères de la Ligue de Football

⁴ Site du Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports : <http://www.sports.gouv.fr/pratiques-sportives/sport-performance/Sport-professionnel/article/Le-sport-professionnel> consulté le 9 janvier 2015.

pour la diffusion des matchs de ligue 1 et de Ligue 2 de football pour la saison 2016-2020, pour un montant record de 748,5 millions d'euros.⁵

Pour les détracteurs de la professionnalisation du sport, les conséquences sont multiples. La financiarisation des rapports au sport contribue à la disparition de l'esprit du sport, d'un certain folklore. Les joueurs se vendent au plus offrant et les équipes deviennent multi-nationales, notamment dans le rugby, professionnalisé en 1995 : « La professionnalisation a donc eu des effets déstructurants sur le rugby « des villages », dont les ethnologues (Darbon, 1999) ont montré à quel point il était un mode de vie célébrant une solidarité de type familial. » (Duret, *op. cit.*, p. 81).

En outre, tous les sports ne bénéficient pas du statut professionnel, d'une importante couverture médiatique ni du statut de sportif de haut niveau. Pour ceux qui ne bénéficient pas de ces atouts, « outre l'incertitude qui caractérise le devenir dans un espace aussi concurrentiel, les formes de rétribution qui y ont cours sont éminemment précaires et inégales dans leur principe de distribution. » (Fleuriel & Schotté, 2008, p. 50). Les auteurs parlent donc d'une « glorieuse incertitude », terme crucial s'il en est, pour ces athlètes de l'entre-deux qu'ils qualifient d'*intermittents*. Pour eux, « (...) les athlètes ne disposent d'aucune organisation et d'aucun régime de protection susceptible de les aider à affronter et/ou à compenser l'incertitude qui caractérise le marché qu'ils investissent. » (Fleuriel & Schotté, *op. cit.*, p. 52).

1.1.4. La règle : quelles finalités ?

Lorsque Guttman parle de la rationalisation, dans un premier temps il dissocie les règles des sports modernes des rites sacrés antiques : « Les règles sont des artefacts culturels et non des instructions divines » (p. 69). Ensuite, il prétend qu'au contraire des règles des jeux archaïques, les règles du sport moderne évoluent afin de servir ses finalités, tandis que les règles des jeux sacrés sont immuables et servent le rite : « (...) de nouvelles règles sont inventées et d'anciennes sont abandonnées dès que les participants décident que les conditions ludiques l'emportent sur l'inertie des conventions. » (p. 69). Il convoque alors le *Zweckrationalität* de Max Weber pour nous en livrer le principe fondamental : la fin justifie les moyens. Le sport moderne accepte de voir modifier ses règles afin de servir ses finalités. Pour Claire Carrier, grâce à ses règles, « le jeu sportif sépare la bonne violence de la mauvaise. » (2002, p. 518). La bonne violence est cathartique, la mauvaise vise la destruction de l'autre.

⁵ Site de l'express : http://www.lexpress.fr/actualite/sport/football/droits-tele-de-la-ligue-1-canal-decroche-les-trois-plus-grosses-affiches_1506200.html consulté le 20 décembre 2014.

Tony Chapron condamne l'intervention des médias sur les règles du sport lorsqu'il décrit les pressions des chaînes de télévision sur les fédérations, afin de rendre le sport plus vendeur :

(...) l'organisation des compétitions vise dès lors à favoriser un maximum de rencontres où apparaissent les sportifs les plus porteurs (c'est-à-dire ceux que le marché économique finance dans les plus fortes proportions). (Chapron, 2004, p. 89)

Pour Pascal Duret (*op. cit.*), l'intervention des médias se concrétise notamment par la limitation du temps de match avec l'introduction du Tie-break en tennis ou, de manière encore plus symptomatique, en réduisant la taille des maillots de volley-ball féminin, toutes ces décisions étant au demeurant formalisées par l'institution.

1.1.5. La bureaucratie du sport

Allen Guttmann (2006) nous dit que la bureaucratie contrôle l'application des règles du sport moderne. Éluë et représentative, elle est garante des valeurs du sport. Elle est en outre incarnée par des groupements représentatifs dont les organes décisionnaires sont élus démocratiquement, directement ou indirectement, tandis que les instances de régulation des jeux archaïques sont imposées par le rite et le sacré. Ainsi, lorsqu'il parle de bureaucratisation, Allen Guttmann (*op. cit.*) désigne « une bureaucratie moderne faite de rôles fonctionnels », chargée de « vérifier que les règles du jeu sont vraiment universelles » (p. 75), le terme bureaucratie étant à comprendre ici comme l'ensemble des organismes administratifs qui régissent le fonctionnement des institutions. Ainsi sont concernés trois types d'institutions : les institutions de l'État, du mouvement sportif, des collectivités territoriales.

Pour mener à bien ses missions, le Ministère dispose d'une administration centrale, le Ministère, et de services déconcentrés, les Directions Régionales et les services qui y sont rattachés. Le mouvement sportif a été structuré en France par la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984. Les fédérations agréées sont ainsi chargées de réglementer la pratique sportive, notamment en compétition. Il rassemble aujourd'hui près de seize millions de licenciés, deux à trois millions de bénévoles et 167600 associations sportives affiliées aux fédérations sportives, elles-mêmes regroupées au sein du Comité National Olympique et Sportif Français (CNOSF). Les collectivités territoriales comme les communes et les communautés de communes appliquent la politique publique en matière de sport en équipant les structures sportives et en subventionnant leur activité. Les entreprises privées investissent dans les clubs sportifs, financent l'activité par le sponsoring ou le mécénat.

Cependant, la bureaucratie qui encadre les pratiques sportives perd de l'influence. Deux phénomènes sont à l'origine de ce processus : la « désinstitutionalisation » (Duret, *op. cit.*) émanant des pratiquants eux-mêmes et le délitement des institutions en proie à

des luttes de pouvoir. Pascal Duret utilise le terme de désinstitutionalisation pour décrire le phénomène d'abandon des clubs de la part des pratiquants de sports. Il évoque également l'émergence de nouvelles pratiques qui ne sont pas réglementées. On voit ainsi se développer des pratiques comme le *snowscoot* (entre le BMX et la luge), le *ski-joëring* (entre le ski et l'équitation), le *cycle-ball* (entre le football et le cyclisme), le *trackstand battle* pour le cyclisme, le *kinball* pour le football... Enfin, de nouveaux sports apparaissent continuellement, comme le *slackline*⁶, le vol en *wing-suit* ou le *base jump*⁷. Sébastien Fleuriel et Manuel Schotté (2008) remettent en question la gouvernance du sport moderne lorsqu'ils font du sport le terrain des luttes de pouvoir entre les fédérations et les investisseurs privés, aux dépens des sportifs qui vouent leur vie au sport et à la compétition. A ce stade de notre étude, nous ne pouvons que constater la perte des repères institutionnels comme la preuve de l'évolution culturelle perpétuelle dont le sport se fait le témoin. Nous verrons plus loin⁸ en quoi consiste l'anomie (Durkheim, 1893) ainsi créée ainsi que ses conséquences sur le sportif. Pour le moment, il nous semble utile d'étudier l'un des nouveaux repères qui se constituent selon Guttman, à savoir le culte de la performance, et ses conséquences sur l'état du monde du sport aujourd'hui.

1.1.6. Le culte de la performance

Pour Allen Guttman (2006), le sport moderne est caractérisé par la quantification et la course aux records. En effet, les jeux antiques ne mesurent pas les performances avec autant de précision et de systématisme que les sports modernes, et ceci non seulement en raison de l'absence de technologie permettant leur mesure et leur enregistrement, mais aussi et surtout pour des raisons d'intérêt. Structurées en plusieurs manches, les compétitions opposent plus simplement un gagnant et un ou plusieurs perdants. Le développement de la mesure a ensuite logiquement été accompagné de la volonté d'améliorer la performance réalisée : c'est la course au record.

⁶ Sport évoquant le funambulisme, qui consiste à marcher pieds nus sur une longue tendue entre deux points fixes avec ou sans harnais, pratiquée notamment par Alexander Shultz, qui, le 31 août 2014, a traversé le lac de Eibsee en Allemagne sur 327 mètres, ou par Mich Kemeter, qui a réalisé une traversée entre deux sommets autrichiens (Grossglockner/Kleinglockner) à 3770 mètres d'altitude le 16 octobre 2014.

⁷ Sport extrême qui consiste à sauter du haut d'un point fixe (sommets, immeuble, pont) et à ouvrir son parachute au dernier moment, avant de toucher le sol. L'utilisation d'un Wing Suit, sorte de combinaison qui augmente la portance de l'air, permet de planer jusqu'à plusieurs dizaines de secondes avant d'ouvrir son parachute. Il est en outre de coutume, chez ses pratiquants, de filmer leurs sauts avec une caméra du type GoPro. Ces sports sont parmi les plus meurtriers au monde avec une douzaine de morts par an.

⁸ Cf. paragraphe 1.2. en deuxième partie de ce travail.

La mesure de la performance importe peu pendant l'antiquité grecque puis romaine. Pour Allen Guttmann (*op. cit.*), c'est la somme des réalisations, le classement à l'arrivée des courses qui compte. Dès la course terminée, le gagnant et les perdants sont identifiés, il n'y a plus de débat, les hostilités sont closes. La mesure devient par la suite de plus en plus précise grâce aux progrès de la technologie, tout au long du XX^e siècle et au début du XXI^e siècle. On mesure aujourd'hui le temps des coureurs au millième de seconde près (Carrier, 2002).

On remarque une opposition entre l'image glorifiée du sportif et les récentes critiques qui émergent vis-à-vis du sport moderne. Pour Claire Carrier (*op. cit.*), « cette omniprésence de la mesure sportive peut être dangereuse pour l'acteur sportif lui-même. ». En effet, « (...) le sportif n'existe plus que dans la mesure de ses performances. » (p. 343). Le danger est donc identitaire : le sportif finit par se définir par la mesure de sa performance, et non par ses valeurs, par le travail qu'il a réalisé avant et pendant la compétition, par son potentiel, par autre chose que le sport. Les conséquences peuvent être terribles : pour atteindre la performance, le sportif peut faire appel au dopage, dangereux pour sa santé et pour le sport lui-même. Mais pour un sportif dopé, que signifie la performance ?

Pour Alain Ehrenberg (1991), l'identité sociale n'existe plus que dans le spectacle de l'espace public, « où l'autre vous regarde » (p. 41). Le sportif est alors réduit aux performances qu'il réalise lors des compétitions médiatisées. Ses séances d'entraînement quotidiennes et privées, l'ascétisme et la philosophie de vie qui le guident en dehors des stades ne sont pas assez dramatiques, spectaculaires, incertains et photogéniques – « sexy » nous risquons-nous à dire. En conséquence, le sportif en est souvent réduit à son image, dans la victoire comme dans l'échec. Comme le note Jean-Paul Callède, « Il y avait beaucoup de quotidien dans cette vie, c'est-à-dire que « l'exceptionnalité » est peut-être plus ponctuelle qu'on ne le pense. » (2004, p. 172). Cette identification « négative », pour Claire Carrier (*op. cit.*), est une cause de la pratique du dopage.

La quête de la performance trouve une autre limite dans les capacités humaines, du moins pour les hommes. Il semble que les records sont de moins en moins battus, et lorsqu'ils le sont, les écarts se réduisent : « (...) les modèles mathématiques montrent que les performances dans les disciplines olympiques stagnent, surtout chez les hommes. » (Carrier, *ibid.*, pp. 341-342). On peut considérer qu'il n'y a plus d'intérêt à mesurer et à enregistrer la performance sportive si l'on considère que l'homme a atteint les limites du corps humain grâce aux techniques d'entraînement. La technologie est alors mise à contribution pour créer des matériaux qui permettent aux athlètes d'améliorer leurs performances au-delà de leurs capacités naturelles, autorisant le renouvellement des records et le maintien de l'incertitude. Les athlètes du XX^e siècle ne pourraient pas rivaliser avec ceux du XXI^e siècle, ce qui interroge sur le mérite des uns et des autres, et par extension sur les enjeux du sport moderne. Le sport évolue – a évolué – et avec lui la définition lui étant rattachée.

1.2. Une définition qui change selon les époques

Pour Demorgon, une triple *planétarisation sportive* participe à agréger les cultures sportives en une seule. Elle est permise par la médiatisation des rencontres sportives par les grandes chaînes de télévision et l'utilisation des nouvelles technologies dans la diffusion des nouvelles cultures sportives. Pour Bernard Jeu, le succès du sport en fait un marché (Jeu, 1987). Dans la perspective de Demorgon, ce marché s'étend donc à l'échelle de la planète. Il nous parle du *moment planétaire*. En quoi ce moment hérite-t-il de l'histoire des activités physiques ?

Pour Bernard Jeu, le sport est le « conservatoire des usages anciens, en jouant à vide les mécanismes culturels, sociaux, religieux des époques révolues » (Jeu, *op. cit.*, 69).

L'histoire du sport, c'est tout à la fois la mémoire de notre passé, patrimoine et capital d'expérience, le système de référence par rapport auquel nous nous comprenons et nous situons, structuration de nos représentations du temps, la revendication enfin d'un héritage, affirmation d'une continuité et d'une identité du sport. (*ibid.*, p. 73).

Le sportif moderne hérite d'une culture commune qui porte les traces de ce que le sport a successivement représenté au cours de l'Histoire, bien qu'interprété à l'aulne du contexte présent. Le sport moderne est donc à la fois le résultat de son histoire et le reflet d'une époque, il permet de contempler la nature des sociétés humaines passées et présentes, un tout dont les composantes sont indissociables. En cela, il répond exactement au contexte de la complexité telle que la définit Edgar Morin, notamment lorsqu'il affirme que « le tout a des qualités ou propriétés qui ne se trouveraient pas dans les parties si elles étaient isolées les unes des autres » (Morin, 1999). Il se distingue tant par la diversité de ses origines que par la diversité de ses significations. Il brille également par ses contradictions :

Le monde sportif de haute performance persiste à proclamer son attachement à des valeurs humanistes et à un projet éducatif, alors qu'il est soumis à des impératifs d'efficacité et de production. (Lévêque, 2008, p. 6)

Nous avançons, à la suite de ces premiers éléments, que le sportif moderne porte en lui les traces de son héritage. Ses valeurs, ses pratiques, les modalités d'organisation de sa vie, aujourd'hui, reflètent cette culture spécifique. Nous proposons maintenant d'en approfondir les traces dans le cours de sa carrière, afin de décrire de façon pertinente cette identité composite qui se construit dans un contexte incertain.

2. ENVISAGER LA CARRIÈRE DU SPORTIF MODERNE

Parmi les caractéristiques d'une histoire globale, le sportif hérite d'une multiplicité d'identités parfois antagonistes. Nous avons vu que l'appellation des pratiquants varie en fonction de leur statut et de leur rôle au fil des quatre périodes historiques précédemment décrites : la préhistoire, le moment grec, le moment britannique, le moment planétaire. Il a tour à tour été roi, demi-dieu, prêtre, guerrier, comédien, faire-valoir, produit et objet. Pour Marc Lévêque, les valeurs incarnées par l'athlète moderne, telles que réaffirmées par Pierre de Coubertin, « bénéficient d'un prestige social qui rejaillit sur lui » (Lévêque, *op. cit.*, p. 32). Ainsi soumis aux tensions qui agitent l'espace social dans ses débats, comme nous l'avons illustré en abordant la problématique de la pratique amateur ou professionnelle du sport, il incarne un certain nombre de valeurs réinvesties par la société, entre lesquelles il doit arbitrer. Le sportif de haute performance hériterait ainsi d'une forme d'incertitude. Cet héritage peut également être considéré comme une culture commune, non seulement aux différents sports en France, mais aussi dans les différents pays industrialisés car, comme nous l'avons montré, il dépasse le contexte de l'activité elle-même et s'inscrit dans une dynamique historique globale.

Comme nous l'avons vu, le mouvement incessant des repères et des injonctions qui pèsent sur le contexte sportif sont assurément source d'incertitudes. La construction de repères assurés et stables permettant de tracer une ligne de conduite et une idée de sa place dans l'environnement social semble difficile, et ne peut résulter que de choix conscients, malgré les attributions et les assujettissements auxquels sont soumis les pratiquants de haut niveau.

Dans ce contexte, nous nous demandons en quoi cette identité héritée, complexe, impacte la capacité du sportif à se reconverter, et plus particulièrement à s'investir dans un projet de formation. Nous nous interrogeons sur les conditions qui permettent à ce même sportif à construire son identité au fil de ses expériences, et sur sa capacité à mobiliser ces dernières au service de son projet malgré ces incertitudes.

Avant toute chose, il nous faut circonscrire la notion de sportif, puis décrire les particularités du parcours sportif qui participent à construire une identité attribuée. Nous verrons enfin quel rapport il entretient avec la formation dans le cadre de sa reconversion, et quels liens nous pouvons établir entre l'incertitude dont il hérite, l'incertitude qu'il cultive et qu'il recherche, et l'incertitude à laquelle il peut faire face au moment de se reconverter.

2.1. Le sportif comme objet de recherche

Comme le souligne Marc Lévêque, « rares sont les travaux concernant l'acteur principal du sport de performance : l'athlète lui-même, saisi dans sa condition particulière, son statut, son rapport intime à son projet, son mode de vie... » (Lévêque,

ibid., p. 1-2). Avec ce travail, nous cherchons à identifier les traces d'une expérience de l'incertitude dans le parcours de vie des sportifs, à en comprendre l'origine ainsi que la manière dont le sportif la met au service de son projet.

2.1.1. Le sportif ou les sportifs ?

Dans un premier temps, il nous semble nécessaire de justifier de l'emploi du pluriel – « les sportifs », « les athlètes », « les pratiquants » – ou du singulier pour parler des sujets de cette étude. Nous ne pensons pas qu'il existe « un sportif », représentant d'une catégorie homogène d'individus qui partageraient les mêmes caractéristiques, qu'il s'agisse du parcours personnel, de la carrière sportive, du projet de reconversion. Nous nous sommes autorisée l'utilisation récurrente de la synecdoque par souci pratique, mais aussi pour mieux discuter la figure sociale du sportif telle qu'elle est présentée dans les différents travaux consultés. Lorsqu'il sera important de distinguer une discipline sportive en particulier, afin d'en préciser les particularités, nous n'hésiterons alors pas à la nommer distinctement.

Nous nous intéresserons dans un premier temps à la relation que le sportif entretient avec la pratique de son art tout au long de leur parcours. Pour cela, nous devons en premier lieu concevoir une appellation qui reflète au mieux ce processus.

2.1.2. Quel sportif ?

Il est nécessaire de distinguer à quelle pratique du sport, parmi celles proposées par Bernard Jeu (1987), appartiennent les sportifs qui nous intéressent dans le cadre de cette étude. Nous avons à plusieurs reprises, utilisé des expressions comme « sportif de haute performance », « sportif de compétition », « compétiteur », « pratiquant de sport à haut niveau ». Ces formules ont toutes en commun de désigner la pratique d'un sport en compétition, à un niveau régional ou à haut niveau national ou international.

Nous aurions pu choisir de nommer ces pratiquants « sportifs de métier », c'est-à-dire ceux qui font « l'exercice d'un art et donc d'un savoir spécifique (...) nécessitant un haut niveau de qualification et référant à un parcours de formation de longue durée. » (Osty, 2003, p. 15). Or, nous n'avons pas pour ambition ici de décrire le geste professionnel spécifique à un sport particulier, mais plutôt de repérer et d'analyser l'existence de l'incertitude au sein du parcours de sportifs, de comprendre comment ils la perçoivent et comment les stratégies de lutte qu'ils mettent en œuvre peuvent relever du *sens pratique* bourdieusien, voire de *l'habitus*.

Nous aurions également pu envisager l'utilisation du terme « sportif de profession » : pour Claude Dubar et Pierre Tripiier (2010), la profession est l'expression d'une vocation, l'occupation grâce à laquelle un individu gagne sa vie et l'ensemble des

personnes qui appartiennent à un même corps de métier. Toutefois, le public concerné par notre étude n'est pas exclusivement rémunéré pour la pratique de son sport (Fleuriel & Schotté, 2008). Il peut connaître des périodes d'activité professionnelle, puis des temps d'inactivité. Bien que la plus grande partie de son temps et de son énergie soit consacrée à cette activité, nous désirons faire apparaître les moments de creux, les flottements, les transitions, les incertitudes.

Les dénominations « sportif » ou « athlète de haut niveau » renvoient « (...) davantage au monde institutionnalisé de la compétition, à la filière de haut niveau qui organise leur préparation, à la hiérarchisation des valeurs étalonnées sur des critères objectifs de performance » (Lévêque, *op. cit.*, p. 9-10). Marc Lévêque cite également le terme d'« athlètes d'élite » qui, pour lui, insiste sur l'excellence et le statut social. Ceux qui nous intéressent dans le cadre de cette étude ne font pas forcément partie de cette élite, et bien qu'ils pratiquent ou aient pratiqué un sport à haut niveau, ce n'est pas ainsi qu'ils se définissent (UNCU et USJSF, 2004).

Le champion, tel le héros, comme nous l'avons précédemment vu, fait appel aux origines du sport, notamment sacrées et guerrières, et revêt « une dimension imaginaire et mythique », il évoque des « figures idéalisées » (Lévêque, 2008, p. 10). Ces appellations ne correspondent pas non plus aux sujets de notre étude. Nous nous intéressons en effet à des sportifs dont l'identité ne peut se résumer à une dimension imaginaire ou sacrée. Nous sommes à la recherche d'un terme qui prend en compte toute la complexité de l'identité des sportifs, l'héritage de l'histoire du sport, de l'influence du « moment planétaire » (Demorgon, 2005) dans laquelle ils se forment, exercent et se retirent.

Les personnes dont nous désirons étudier le cheminement sont porteuses de ces multiples identités, sans pour autant que celles-ci ne soient réduite à ces seuls aspects. Pour refléter leur identité en tant que construction historique, nous avons choisi de les nommer « sportifs de carrières ».

Dans sa dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suite typiques de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective, une carrière est faite des changements dans la perspective selon laquelle une personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive. (Hughes, 1937, p. 404)

Vérène Chevalier et Fanny Le Mancq (2010) repèrent une double signification au terme de carrière : la succession des statuts dans le temps et le cumul simultané de plusieurs statuts, ce qui est le cas du sportif de carrière. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, il est travailleur et compétiteur, statuts auxquels nous ajouterons celui d'étudiant, d'enfant, de parent, de chef d'entreprise... Il serait intéressant d'appréhender la contribution de cette identité multiple au processus de reconversion, notamment le sens que leur attribuent les sportifs interrogés. La carrière étant associée à la réussite sociale ou à l'échec, ce terme permet de prendre en compte le sportif au sein d'un contexte social qui associe l'épanouissement de la personne à la réussite

professionnelle. Le terme de sportif de carrière, selon nous, englobe toutes les significations précédemment citées de sportif de profession, de champion, de sportif de haut niveau, de sportif de métier, et y adjoint la dimension historique de leur parcours dans un contexte social qui place les trajectoires au cœur des préoccupations.

Notre travail s'intéresse ainsi à la reconversion des sportifs de haute performance qui ont consacré de manière quasi-exclusive leur temps et leur énergie à la formation, puis à la compétition sportive, sans pour autant faire partie des sportifs considérés comme les plus médiatiques. Nous reprendrons la formule de Yann de La Porte du Theil, Président du club de football Nantes E.C., qui s'exprime à l'occasion de la 20^e Université Sportive d'été : « la cible qui nous intéresse dans nos réflexions concerne surtout les athlètes de haut niveau qui n'ont pas pu profiter, pendant leur carrière, d'un capital pécuniaire ou médiatique. » (2004, p. 166). Nous considérons, en effet, que les sportifs les plus médiatiques et les plus aisés ne rencontrent pas les mêmes difficultés dans le cadre de leur reconversion. Ils ne se situent pas dans les meilleurs classements aux championnats ; ils n'ont pas forcément intégré les équipes de France, mais ils s'en sont au moins rapprochés à un moment ou à un autre de leur carrière. Selon Claire Carrier, il existe trois situations de sportifs : les sportifs de très haut niveau, les sportifs qui ne font pas carrière et les sportifs « entre deux » (Carrier, 2002). Ces derniers retiennent notre attention, car comme le précise Patrick Bauche, il s'agit de la majorité des sportifs compétiteurs à haut niveau : « les succès d'une petite poignée ne sauraient pourtant faire oublier les échecs d'une grande majorité artificiellement maintenue sous pression, sans certitude d'avoir les capacités nécessaires. » (Bauche, 2004, p. 24). Au moment de la reconversion, ils doivent faire le deuil de cette carrière qui a impliqué un investissement conséquent et réinvestir leur énergie dans la reconversion. Ainsi, notre démarche consiste à nous demander ce qu'implique la reconversion au regard de ce qui est perdu par le sportif, et comment il procède afin de recomposer sa carrière.

2.1.3. Quels sports ?

Nombre d'études concentrent leurs efforts sur une discipline sportive particulière, ou bien même sur un ensemble de disciplines, considérant que chacune possède ses spécificités propres et que par conséquent, leurs pratiquants ne disposent pas des mêmes moyens, des mêmes usages, d'une même culture. Nous souhaitons, à l'inverse, éviter de nous intéresser à ces spécificités. Défendant la thèse d'une culture de fonds commune à tous les sportifs de carrière, nous avons fait le choix de ne pas circonscrire notre étude à un sport en particulier. Comme Sébastien Fleuriel et Manuel Schotté, nous nous intéressons à des sportifs « ayant partagé a minima un événement commun » (Fleuriel & Schotté, 2011, p. 116), c'est-à-dire la pratique d'un sport de façon intensive et à haut niveau, puis la reconversion.

Il ne s'agit donc pas de sélectionner un sport ou des sports dont les caractéristiques spécifiques seraient applicables à toutes les autres disciplines. Il s'agit au contraire de privilégier la trajectoire de vie comme objet de l'étude, c'est-à-dire le cheminement d'une personne dans son contexte sportif. A l'évidence, la discipline pratiquée ne sera pas pour autant ignorée : elle constitue un élément qui participe à l'identité du sujet ; elle ne sera simplement pas considérée comme l'élément principal.

2.1.4. Une approche holistique des parcours de vie

Comme nous l'avons évoqué, notre intérêt se porte sur la formation des sportifs de carrière dans le contexte de la reconversion. Pour Sébastien Fleuriel et Manuel Schotté,

appréhender les implications de la carrière sportive sur l'ensemble d'une vie supposait aussi d'élargir la focale à la trajectoire sociale de l'intéressé dans sa globalité et dans plusieurs dimensions, à défaut de toutes (...) de manière à saisir aussi bien les ruptures que les continuités. (Fleuriel & Schotté, *op. cit.*, p. 117)

Ce choix nous permet d'interroger la reconversion en tant que rupture, ou bien même comme une continuité, dans un parcours qui en est parsemé. Ignorer la façon dont le sportif vit et interprète ces aléas en marge de la reconversion elle-même équivaldrait à oblitérer un élément de compréhension déterminant des processus à l'œuvre. Sébastien Fleuriel et Manuel Schotté condamnent, pour leur part, les « impensés au profit de la seule séquence de la fin de carrière sportive en termes de trajectoires sur la longue durée dans la perspective exclusive de l'insertion professionnelle » (*ibid.*, p. 118). Or, nous savons que la reconversion se pense et s'organise dès le début de la carrière sportive et qu'elle constitue également une reconstruction identitaire (Carrier, 2002 ; Bouchetal Pellegrini et al., 2006). Il est donc nécessaire de prendre en compte tout le parcours du sportif pour comprendre son rapport à la formation.

Comme le soulignent Wylleman et al. (1999), pour comprendre la reconversion des sportifs de carrière, il faut avoir recours à une approche holistique de leur parcours de vie afin d'observer comment ils mettent eux-mêmes en harmonie leurs différentes composantes, c'est-à-dire, selon nous, comment ils interprètent les différents moments d'incertitude, les moments de transition et ce qu'ils en apprennent. Les trajectoires nécessitent également une interaction avec les différents acteurs qui participent à leur élaboration par l'influence qu'ils exercent. Nous nous devons maintenant de distinguer ces acteurs et de décrire le rôle qu'ils jouent dans le processus de construction de l'identité du sportif.

2.2. Un sportif sous influence

Pour Marc Lévêque, l'excellence sportive, en tant qu'attribut de l'identité du sportif de carrière,

(...) se forge dans un réseau complexe d'affiliations et de dépendances propices à son assumption. (...) Elle est le fruit de coopérations et de dépendances fonctionnelles : pour le sportif, celles de son entraîneur, des partenaires d'entraînement, des spécialistes et experts, d'actions conjuguées dans l'interdépendance et les articulations collectives. (Lévêque, 2008, p. 18).

Le sportif de carrière construit son identité dans un contexte aidant de coopération, d'affiliations et d'interdépendances. Le terme d'expert désigne de façon indifférenciée un ensemble d'acteurs tels que les décideurs fédéraux, les médecins, les chercheurs. Pour Makis Chamalidis (2004), le dispositif construit autour des sportifs par ces acteurs constitue davantage un frein qu'un moteur. Il évoque « l'hyperassistanat » des clubs, des fédérations, mais aussi des parents et des entraîneurs qui, en surprotégeant et en maternant les athlètes, finissent par les déresponsabiliser et les couper des réalités. L'auteur préconise à l'inverse de favoriser chez l'athlète le développement de l'autonomie.

Marc Lévêque souligne, quant à lui, les influences mutuelles qui se produisent entre le sportif et son environnement en utilisant le terme d'espace : « La pratique sportive constitue bien un espace de « structuration réciproque » entre le sportif qui produit ses efforts et le système social qui garantit leur conformité et leur validité. » (2008, p. 76). Nous proposons donc de distinguer les différents espaces dans lesquels interviennent les acteurs, puis de relever la responsabilité de chacun d'eux et enfin de déterminer leur influence sur la reconversion des sportifs de carrière. Patrick Bauche (*op. cit.*) cite plusieurs acteurs essentiels qui participent à la construction du sportif, et pour lui aussi, deux espaces apparaissent. Le premier est délimité par les personnes et les relations directes qu'entretient le sportif avec eux : la famille, les pairs, l'entraîneur. Le second est plus diffus et c'est en pratiquant la synecdoque que Patrick Bauche nous les livre : *le* dirigeant représente le monde de l'entreprise, *l'univers* du sport regroupe tout un ensemble de décideurs institutionnels et professionnels, *le* journaliste se fait le représentant des médias et derrière *le* spectateur, on imagine une quantité indénombrable de passionnés, de supporters ou de simples badauds présents physiquement sur les stades ou à distance par l'intermédiaire de la télévision, de la radio ou d'Internet.

Nous proposons d'aborder l'étude de l'impact des différents acteurs qui influencent le parcours et la construction identitaire du sportif dans le respect de ces deux espaces. Pour cela, nous proposons de mobiliser deux concepts : le microenvironnement et le macro-environnement. C'est dans leurs racines grecques que nous puisons leur sens : le niveau *micro* se rapportant à un espace restreint aux relations interpersonnelles de proximité telles que les parents, les pairs, les entraîneurs du sportif

de carrière. Ces acteurs sont clairement définis. Pour sa part, niveau *macro* intègre les médias, les institutions, les entreprises. Les acteurs qui le composent sont des personnages qui jouent un rôle, des *représentations symboliques* (Bourdieu, 2001). L'un et l'autre de ces espaces entretiennent des relations et des influences réciproques. Pour construire ces deux espaces, nous disposons certes des concepts de *socialisation primaire* et *secondaire* que Claude Dubar nous propose (Dubar, 2010). Cependant, la socialisation primaire ne concerne pas les entraîneurs, que l'auteur renverrait davantage à des acteurs de la socialisation secondaire. Or, nous considérons que l'entraîneur, acteur que Paul Wylleman désigne comme un « élément de premier plan » (2004), fait partie du microenvironnement car une véritable relation interpersonnelle se crée avec le sportif dès son « éducation au sport »,. Notre démarche n'est pas de procéder à un découpage chronologique des espaces de socialisation du sportif de carrière, mais de caractériser l'influence de chacun des acteurs repérés de façon analytique. Dans ce cadre, nous désirons montrer que les acteurs du microenvironnement collaborent à construire une identité de « fond », structurante, intime et durable, tandis que les acteurs du macro-environnement participent davantage à construire une identité « en intensité », qui se donne à voir, spectaculaire mais fragile.

Nous choisissons donc d'aborder, dans un premier temps, les acteurs de la socialisation primaire (Dubar, 2010), auxquels nous ajoutons l'entraîneur. Dans un second temps, nous étudierons les influences des acteurs sociaux intervenant dans l'univers du sport dans un sens plus large : l'entreprise (dans ses composantes le dirigeant, mais aussi ses représentants à travers les fédérations), les médias (les journalistes, mais aussi le rapport des entreprises de communication avec le monde de l'entreprise), et l'institution sportive qui comprend à la fois les instances étatiques et leurs délégations locales.

2.2.1. Les acteurs du microenvironnement

Les parents (Bauche, 2004 ; Duda & Balanguer, 2008 ; Lévêque, 2008), l'entraîneur (White, 2008) et les pairs (Ntoumanis, Spiridoula & Duda, 2008) sont des ressorts de motivation pour le sportif. Dans le même temps, ils peuvent représenter des freins à la reconversion.

2.2.1.1. Les parents et la famille

Les parents et la cellule familiale constituent une première influence d'importance dans la structuration de l'identité du sportif de carrière et de son rapport au sport et à la formation. Pour Marc Lévêque (2008), l'engagement sportif prend sa source dans le réseau des identifications au sein de sa famille, « dans l'espace psychique familial » (p. 45). Les parents initient et orientent la pratique sportive en lui donnant du sens. Ils

sont source de motivation, mais peuvent également se révéler des freins à la pratique « (...) soit par l'aide ou la non-assistance (...) » (Bauche, 2004, p. 37).

L'influence des parents est déterminante lorsqu'il s'agit de concilier sport et études. Un grand nombre pousse leurs enfants à passer *a minima* leur baccalauréat. Le double projet, scolaire et sportif est alors plébiscité par le jeune (Irlinger, Augustini, Louveau, 1996). La famille peut également exercer une influence néfaste sur le jeune sportif car, comme le remarque Patrice Martin, certains parents peuvent inciter leurs enfants à pratiquer la compétition de façon exagérée et à délaisser les études (Martin, 2004). Parmi ces excès, Michaël Attali dénonce la banalisation, voire la valorisation du dopage au sein même des familles qui associent performance et prise de substances dopantes (Attali, 2004). L'injonction de performance est alors directement transmise par le corps familial.

Une nouvelle fois, la performance intervient dans les motivations des sportifs et de leur famille. C'est un critère également très présent dans la relation qu'entretient le sportif avec ses pairs.

2.2.1.2. Les pairs

Les pairs sont « (...) des personnes de même position, qu'il s'agisse d'une question d'âge, de rang ou de classe » (Smith, in Jowett & Lavallée, 2008, p. 46). Les recherches en psychologie sociale dans le champ du sport insistent sur la popularité et l'amitié entre pairs (Berndt & Ladd, 1989 ; Gifford-Smith & Brownell, 2003 ; Weiss & Stuntz, 2004) comme facteurs d'influence des relations qui se nouent. L'appartenance à un groupe est un facteur de motivation de la pratique d'un sport (Scanlan, Stein et Ravizza, 1989) car elle renforce l'estime de soi (Weiss et *al.*, 1996). Dans le domaine du sport de haute performance, les pairs sont donc tous les sportifs d'une même génération qui pratiquent le sport de compétition, sans pour autant qu'il s'agisse nécessairement du même sport.

Parmi les repères communs, la performance est un indicateur identitaire des jeunes sportifs entre eux : « Ces jeunes joueurs promis à un bel avenir ne cessent de se comparer les uns aux autres par le truchement de leur temps de jeu, de leurs statistiques de réussite » (Lévêque, 2008, p. 52). On peut considérer que cette émulation est un autre facteur de motivation du jeune sportif. Pourtant, cette compétition comporte des limites, notamment lorsqu'elle attise des antagonismes qui dépassent la seule pratique sportive :

La perspective d'accrocher un premier contrat de stagiaire ou de professionnel, la présence furtive d'agents de recrutement... engendrent un état d'alerte, une inquiétude permanente, accentuent les rivalités personnelles. (Lévêque, 2008, p. 52)

Marc Lévêque décrit les effets de la concurrence débridée de jeunes sportifs qui se disputent la meilleure performance. Pour cela, il décrit « (...) un étalonnage permanent des valeurs réciproques, une mise en concurrence féroce entre pairs » (Lévêque, 2008,

p. 62). L'auteur décrit longuement les effets d'une violence mimétique qui peut se révéler discriminante et destructrice, et dont l'objet est la figure mythique du champion, qui n'est autre qu'un pair qui a réussi (Bauche, 2004). Michaël Attali reprend cet argument en précisant que c'est l'efficacité physique des champions qui leur donne leur légitimité, en plus des valeurs qu'ils portent :

La puissance symbolique de la réussite sportive est d'autant plus forte qu'elle est associée à des valeurs comme le mérite, le travail, l'effort, la discipline. Le champion ou la championne – parce qu'ils réussissent en se montrant performants – deviennent ainsi des figures d'identification, parce qu'ils sont au sommet de la hiérarchie corporelle. » (Attali, 2004, p. 149)

Le modèle de la réussite en tant qu'optimisation de la performance au service de la victoire sportive domine les relations des jeunes athlètes. La formation en dehors du champ sportif n'y tient aucune place. Pour Bouchetal Pellegrini *et al.* (2006), l'influence des pairs dans ce domaine se cantonne à l'orientation vers des formations dans le champ du sport comme les diplômes de moniteur ou d'entraîneur sportifs.

2.2.1.3. L'entraîneur

La psychologie du sport affectionne particulièrement la thématique des relations entraîneur-entraîné, notamment par le prisme de l'étude du leadership (Chelladurai, 1990 ; Smoll & Smith, 1989) ou du modèle motivationnel des relations entraîneur-entraîné de Mageau et Vallerand (2003). La relation est placée au cœur de ces recherches. Pour Wylleman (2000), c'est le comportement des protagonistes qui permet de « traduire de manière opérationnelle la complémentarité entre les individus au sein d'une dyade » (p. 562). Le modèle conceptuel de Jowett (Jowett, 2005 ; Jowett *et al.*, 2005) défend l'idée que les émotions et les comportements des athlètes sont interdépendants (Jowett & Lavallée, 2008). Pour Lavoie (2004), dans le sport, le besoin d'appartenance participe à influencer les relations entraîneur-entraîné. La proximité et l'interdépendance des deux protagonistes sont ici vues comme des facteurs de satisfaction pour l'athlète de haut niveau. Poczwadowski *et al.* (Poczwadowski, 1997 ; Poczwadowski, Barrot & Perego, 2002 ; Poczwadowski, Hennschen & Barrot, 2002), pour leur part, considèrent l'entraide entraîneur-entraîné comme un déterminant de la relation. Ces recherches ont toutes pour point commun de reconnaître, chacune à leur niveau, les nécessaires relations d'interdépendance, basées sur le degré de confiance partagée, qui se nouent dans la dyade entraîneur-entraîné (Kelly et Thibaut, 1978), dans une perspective d'efficacité sportive. Le rôle de l'entraîneur consiste en effet à optimiser la condition physique et la technique sportive de l'athlète au travers de plusieurs actions coordonnées :

(...) dans son action quotidienne de préparation de l'athlète, il mutualise des savoirs et des ressources, il coordonne l'ensemble des actions à son service ; il participe aussi à la préparation des événements compétitifs, au plus près de la réalisation de la performance. (Lévêque, 2008, p. 53)

Au-delà de la préparation, pour Bouchetal Pellegrini et *al.* (2006) citant Stambulova (2000), l'entraîneur partage avec le psychologue un rôle de soutien dans les situations de crise. Il l'aide ainsi à analyser la situation, puis à prendre la meilleure décision en mobilisant des stratégies de faire face (Bouchetal Pellegrini et *al.*, 2006, p. 135). Il contribue à élaborer un schéma comportemental qui permettra au sportif de contrer les effets de toute émotion susceptible de nuire à ses performances. Son intervention ne se limite donc pas à l'évaluation et à l'amélioration de la performance. Il recueille les confidences, les doutes, les souffrances du sportif qui se livre à lui.

L'entraîneur est également un instructeur, un évaluateur qui sanctionne et montre l'exemple : souvent, l'athlète désire lui ressembler. Comme il s'agit fréquemment d'un ancien champion (Lévêque, 2008), cette *mimesis* (Girard, 1972) permet à l'athlète de se construire en tant qu'athlète non seulement parce qu'il s'y projette, mais aussi parce que dans sa relation, l'entraîneur lui renvoie une certaine image de lui : « c'est dans le regard de son entraîneur, et de lui seul, que l'athlète peut se mirer et se découvrir. » (Lévêque, 2008, p. 59). Pour Sophia Jowett (2008), les deux protagonistes peuvent aller jusqu'à entrer en concurrence s'ils désirent respectivement dominer la relation. Elle peut être positive lorsqu'elle se construit sur la complémentarité entre les deux acteurs, ce que René Girard (*op. cit.*) nomme *mimesis externe*. Une distance entre les deux protagonistes permet ainsi d'éviter l'apparition de rivalités. La relation entraîneur-entraîné peut également se révéler négative si les acteurs se concentrent sur leurs intérêts propres qui, trop proches, entrent en concurrence. Il s'agit, pour Girard, de la *mimesis interne*. Un entraîneur qui n'aurait pas réalisé de transition identitaire et délaissé son identité de sportif de haut niveau pourrait, par exemple, craindre que ses élèves ne lui disputent une légitimité essentiellement construite sur ses performances sportives. Le jeune sportif qui désire prouver ses compétences sportives devra alors entrer en conflit avec son encadrant pour exister. Chaque acteur doit donc disposer d'un « territoire identitaire », comme nous nous proposons de le nommer, dans lequel il peut évoluer en toute sécurité, sans craindre d'être menacé par les désirs d'autrui, et plus spécialement de celui qui est chargé de sa formation et de sa préparation. La responsabilité de la délimitation de ses frontières au sein de cette dyade incombe à l'entraîneur, du fait du positionnement hiérarchique instauré par l'institution dans leur relation.

La relation entraîneur-entraîné est complexe ; il s'agit pour l'entraîneur de trouver le juste milieu, car elle participe à construire le sportif. Lorsque l'entraîneur se sert de la relation pour servir ses seuls intérêts, la relation peut s'avérer nocive : « entre dépendance et affranchissement, entre emprise et accompagnement, entre fusion et individuation, la relation entraîneur-athlète emprunte de multiples configurations et de subtils modulations. » (Lévêque, 2008, p. 61). Lorsque la relation est centrée sur l'emprise

et la manipulation (Jowett, 2003) et de l'injonction, elle l'empêchera de réaliser ses propres analyses en situation, donc de prendre ses propres décisions, car elle « réduit l'espace psychique personnel et ne permet pas l'autonomisation de l'athlète. » (Lévêque, 2008, p. 61). Sans le recul nécessaire sur ses propres désirs, l'entraîneur peut instrumentaliser le sportif lorsqu'il projette sur lui « ses désirs, ce qu'il aurait aimé faire et qu'il n'a pas réalisé », (Bauche, 2004, p. 176).

On constate enfin la force du lien qui se crée entre un athlète et son entraîneur lorsqu'il s'agit de faire face à un changement : « au plan relationnel, tout changement d'entraîneur provoque un remaniement des supports identificatoires de l'investissement sportif, notamment lors de l'arrivée dans une structure de haut niveau. » (Lévêque, 2008, p. 53). Pour Claire Carrier, cette situation peut provoquer une « décompensation dépressive » (Carrier, 2002).

Ces éléments nous permettent d'affirmer que l'entraîneur joue, à l'évidence, un rôle déterminant lorsqu'il s'agit de concilier sport et formation. Souvent, l'entraîneur met l'accent sur la pratique sportive aux dépens de la scolarité (Wylleman, 2004). En conséquence, s'il ne contribue pas à préserver la poursuite du double projet, alors, l'entraîneur est susceptible de constituer un frein à la formation. S'il est favorable au double projet et mobilisé autour du projet de l'athlète, alors, l'entraîneur constitue une force pour la reconversion et participe à résoudre le conflit intérieur qui oppose sport et étude.

L'entraîneur, les parents, les pairs constituent l'environnement proche de l'athlète et participent à son éducation en orientant ses choix, en lui servant de modèles et de repères. D'autres acteurs, dans un espace plus large, influencent également la construction de son identité et ses choix – ou non choix. Il s'agit des médias, du grand public parmi lesquels on compte les supporters, le mouvement sportif, l'institution et l'entreprise.

2.2.2. Les acteurs du macro-environnement

Plusieurs acteurs interviennent au sein du macro-environnement du sportif. Nous ne prétendons pas ici en réaliser une description et une analyse exhaustive : nous en avons relevé les principaux, et nous nous concentrons sur les effets de leur influence sur l'identité du sportif de carrière. Chacun, à travers son comportement, sa communication, attribue un rôle, une place au sportif. On ne peut douter, de fait, que cela ait des conséquences sur l'identité du sportif. Nous proposons donc d'apercevoir quelques-uns de ces effets à travers les prochains paragraphes.

2.2.2.1. Le public et les medias

Jean-Paul Schneider contribue à déterminer quels sont les acteurs de l'environnement du sportif. Selon lui, le public, les médias et le mouvement sportif collaborent à la construction d'une image artificielle du sportif :

Nombreux sont ceux qui contribuent à nourrir cette chimère (...) le public, qui avide de sensations, vit son plaisir dans l'instant et ne se soucie guère du lendemain de ceux qui le lui procurent. Les médias à leur tour souvent sacralisent les héros du jour et contribuent à entretenir l'illusion que le dieu d'un moment sera le dieu de toujours. Enfin le mouvement sportif lui-même, sous des prétextes variés et plus ou moins avouables, multiplie les événements sportifs jetés en pâture au public, au point d'en saturer l'actualité. (Schneider, 2004, p. 13)

Pour lui, c'est le public qui est à l'origine de cette illusion. Les médias relayent et amplifient ensuite l'image du héros éternel et sain. Pour des raisons qui lui sont propres, le mouvement sportif exploite cette image trompeuse. Patrick Bauche qualifie le journaliste de « caisse de résonance qui amplifie ses exploits de champion. (...) Il est celui qui décerne les bons points et les mauvaises notes. Il peut faire et défaire une réputation. » (Bauche, 2004, p. 40). Patrick Bauche ajoute qu'une fois la carrière terminée, le sportif souffre du désintérêt soudain des médias à son encontre. Il semble ne plus exister dans l'espace social dont les médias se font le porte-voix.

Lorsqu'elle s'y intéresse, la presse écrite, radiodiffusée, télévisée ou numérique rend peu compte du rôle de la formation dans la reconversion et valorise surtout l'après-carrière, comme si le passage d'un statut à l'autre n'avait pas nécessité de transition. Zinédine Zidane fait exception en 2011, lorsque des médias comme Le Monde⁹ ou France télévision¹⁰ relatent son inscription en formation d'entraîneur de football à l'Université de Limoges. Là encore, on peut objecter que tous les sportifs ne disposent pas du capital médiatique de Zinédine Zidane. D'une manière générale, la formation des sportifs n'est pas valorisée pour elle-même dans les médias nationaux ou régionaux.

⁹ Sur le site du Monde : http://www.lemonde.fr/sport/article/2011/10/03/zinedine-zidane-reprend-ses-etudes_1581668_3242.html, consulté le 22/02/2015.

¹⁰ Sur les sites de France Télévision :
<http://france3-regions.francetvinfo.fr/limousin/2012/09/24/zinedine-zidane-limoges-pour-voir-l-envers-du-decor-91785.html>
<http://france3-regions.francetvinfo.fr/limousin/2014/01/16/zinedine-zidane-diplome-par-le-cdes-de-limoges-396147.html>
<http://www.francetvsport.fr/zidane-manageur-diplome-200381>, consultés le 22/02/2015.

2.2.2.2. Le mouvement sportif comme complice

Pour Claire Carrier, c'est un autre acteur, le mouvement sportif, qui, à travers l'institutionnalisation du sport de haut niveau « (...) créé un nouveau phénomène de starification. Les étoiles ne naissent plus à Hollywood mais dans les stades » (2002, p. 228). En outre, pour elle, la marchandisation du sportif est en cause, qualifiant les champions de « nouveaux dieux de la société marchande, fabriqués pour valoriser l'industrie face au projet collectif. » (Carrier, *op. cit.*, p. 229). L'entreprise et les médias trouvent des intérêts communs à cultiver le symbole mythique du champion sportif : « Il convient en effet aux magazines de presse de s'adapter aux stratégies marketing des entreprises du *surfwear* qui financent, en retour des pages de publicité. » (Guibert, 2001, p. 38). Si les médias et la presse s'intéressent tant aux sportifs, c'est parce que leur survie est indexée sur l'intérêt du public consommateur. Ainsi, « les héros sont sacrés en fonction de leur aptitude à toucher leur public. » (Carrier, *op. cit.*, p. 318), notamment lorsque le sport vante les mérites d'une saine consommation. En rassurant le consommateur méfiant à l'égard des effets de la production industrielle, il « sacralise un modèle de santé, c'est-à-dire de bonne consommation. » (Carrier, *ibid.*, p. 229).

Pour Patrice Martin, champion médaillé et recordman de ski nautique, cette image impacte directement les sportifs de carrière. Influencés par l'image du sportif glorieux et aisé, certains n'imaginent même pas intégrer le monde du travail (Martin, 2004, p. 32), leur expérience du monde de l'entreprise étant réduite à leurs relations avec un éventuel sponsor ou avec un club professionnel. Là encore, les sportifs ne sont pas incités à voir la formation comme un moyen de se reconverter. Pourtant, l'entreprise est largement présente dans le champ sportif. Or, comme nous le savons, ils devront s'y soumettre dans le cadre de leur reconversion. La relation entre le sport et l'entreprise fait partie, comme nous allons le voir, des influences déterminantes dans le projet post-carrière du sportif.

2.2.2.3. L'entreprise

Christian Dorville et Rémi Sarot soulignent le rapprochement du monde de l'entreprise et du monde du sport :

L'interpénétration croissante du monde des loisirs sportifs et de la sphère du travail se marque notamment par la sacralisation du champion et du chef d'entreprise comme figures tutélaires d'un nouvel ordre social qui assigne à chacun l'injonction permanente d'être performant. (Sobry, 2010, p.93)

Pour Alain Ehrenberg, le sport est devenu « un mode de formation du lien social, du rapport à soi et à autrui pour l'homme compétitif. » (Ehrenberg, 1991, p. 14). Le champion sportif est ainsi devenu le symbole de l'excellence sociale et l'exemple à imiter. Pour Julien Pierre, cette fusion sert surtout les entreprises. Les analogies entre sport et entreprise sont issues d'une construction sociale qui vise à servir les intérêts des

entreprises, à des fins publicitaires en externe, et à des fins de management en interne, pour maximiser l'investissement au travail. Selon l'auteur, le sport permet de véhiculer une « idéologie managériale associée à un idéal moral et libéral. » (*in Sobry (Ed.)*, 2010, p. 65). Il peut donc se révéler un moteur pour l'entreprise.

Au cours de sa carrière, le sportif va se confronter à deux catégories d'entreprises : les clubs professionnels pour ceux qui sont concernés et les entreprises qui les salarient ou les rémunèrent, comme les sponsors. Les relations sont différentes selon les cas.

Hugo Juskowiak dénonce le comportement des clubs professionnels de football dès la première embauche des sportifs. Lorsqu'ils n'atteignent pas les niveaux de performance attendus, leur contrat n'est pas renouvelé et ils sont évincés sans autre forme de procès (Juskowiak, *in Sobry (Ed.)*, 2010). Selon l'auteur, ce comportement a pour conséquence de faire augmenter le nombre de joueurs au chômage et ne permet pas au sportif de construire une image positive de lui-même. Dans ces conditions, comment peuvent-ils prendre confiance dans leur capacité à rebondir ? Comment imaginer entrer en formation ? Frédéric Rasera évoque cependant des clubs qui s'investissent avec sincérité dans la transmission de valeurs sociales (Rasera, *in Sobry (Ed.)*, 2010). Gardons-nous donc de généraliser à tous les clubs sportifs des comportements à l'éthique contestable, tout en prenant conscience que des dérives existent.

On observe par ailleurs un effort pour valoriser les compétences des sportifs et vanter leurs qualités en management, dans une perspective d'insertion professionnelle. En rapprochant le monde du sport et de l'entreprise, dans son ouvrage intitulé *Sportif de haut niveau, manager en devenir* (2008), Maxence Fontanel procède à la juxtaposition des compétences et aptitudes acquises par le sportif de haut niveau et de ce que recherchent les entreprises chez leurs cadres. Ce travail a le mérite de décliner un certain nombre de compétences et de valeurs que l'idéal sportif vise à développer. Mais dans la réalité, comment savoir si les sportifs les possèdent réellement ? Par ailleurs, Fontanel n'aborde pas les effets délétères de l'exploitation d'une image préconstruite et artificielle. Il participe ainsi à l'objectivation du sportif telle que l'entreprise le fait. En voulant valoriser ses compétences, il en fait un moyen de valoriser l'entreprise. Il montre en quoi les compétences du sportif entrent en adéquation avec les besoins de l'entreprise, mais jamais en quoi l'entreprise peut être utile au sportif. Il commence d'ailleurs son travail par la question de savoir quelles sont les compétences nécessaires au management. Il semble qu'il serait bon de rétablir un certain équilibre en faveur du sportif, et montrer en quoi l'entreprise peut constituer un moyen de formation, une possibilité, une opportunité pour lui. Ce discours, que nous osons qualifier de managérial, vante les mérites du « produit-sportif » au service de la performance de l'entreprise. Le travail de Maxence Fontanel fait l'impasse sur la formation comme moyen d'opérer une transition identitaire. En considérant de fait les deux mondes comme naturellement en accord l'un avec l'autre, il en oublie ce qui les oppose. Ce rapprochement ne va en effet pas de soi quand il s'agit de penser l'intégration de la personne et de sa culture sportive

dans une structure économique. Yann De La Porte Du Theil oppose ainsi la rationalité entrepreneuriale et l'artisanat irrationnel du sport (De La Porte Du Theil, 2004). Cette confrontation peut également avoir pour conséquence l'oblitération de la personne du sportif, comme le remarque Tony Chapron dans le cas du sponsoring :

(...) les sportifs disparaissent souvent derrière le nom des financeurs : les marins naviguent sur des bateaux que l'on désigne du nom du sponsor (Le Groupama de Loïk Perron ou le Primagaz de Laurent Bourgnon) et les cyclistes sont des annonceurs ambulants (les cyclistes de La Boulangère, de Festina ou de Cofidis). (Tony Chapron, 2004, p. 87)

La personne du sportif s'efface pour laisser la place à l'impersonnalité de la marque. Il est dépossédé de son travail au profit de l'entreprise qui lui a donné les moyens de la réaliser. La performance n'est plus le seul fruit de l'effort d'un sportif, elle est la conséquence mécanique de la capacité du sportif à trouver un sponsor généreux et de la capacité d'une entreprise à investir. Le perchiste Romain Mesnil nous fournit un autre exemple de la façon dont est prise en compte la personne du sportif par l'entreprise et plus particulièrement dans le cas du sponsoring (Alaux et Mesnil, 2010). Privé de sponsor, réactif, l'athlète a tourné, avec ses propres moyens, et non sans humour, un clip « publicitaire » le montrant courant nu dans les rues de Paris, portant une perche de saut. C'est ensuite en vendant sa plastique aux enchères sur eBay qu'il a pu retrouver un sponsor. Au-delà de la persévérance et de la combativité propre à la culture du sport que décrit Fontanel, l'athlète a su décrypter et transcrire les codes de l'entreprise pour les mettre à son service. Il s'est mué en corps-objet en réponse à son assignation par l'entreprise en tant que tel, tout en conservant du recul. Il a su inverser la dynamique de marchandisation dont il était l'objet pour devenir l'auteur de son image de sportif.

De ces travaux et témoignages, la relation avec l'entreprise peut placer l'athlète dans une position de dépendance si le sportif ne se saisit pas des codes de communication de l'entreprise pour reprendre le pouvoir sur sa propre image. Dès lors qu'il parvient à comprendre les valeurs et les codes de l'entreprise, alors, le sportif peut rééquilibrer la relation. Cette démarche demande un certain recul sur sa propre image que la formation peut permettre de développer. L'institution sportive, composée du Ministère des Sports et de ses délégations d'une part, et du mouvement sportif et des fédérations d'autre part, a pour mission de régir les activités sportives et la compétition. Est-elle à même de protéger et de préparer le sportif à entrer en relation avec l'entreprise en prévoyant un tel espace de formation ?

2.2.2.4. L'institution

La volonté d'harmoniser et de sécuriser les modalités de la reconversion des sportifs devra passer par la remise en question de ses méthodes d'encadrement de l'athlète qui, pour Marc Lévêque, participent à son assujettissement plutôt qu'à son autonomie :

Le sportif est pris dans les engrenages et incrémentations d'un système comptable de ses rythmes de progression et de son niveau de prestation, et, tel Charlot dans les Temps modernes, contraint de respecter des cadences données par l'institution sous peine d'en être écarté. (Lévêque, 2008, p. 19)

Elle semble suivre les mêmes principes de performance que l'entreprise, considérant l'athlète comme un ouvrier soumis à une cadence effrénée de production. Menacé d'exclusion, il ne peut que se soumettre. Pour Alain Ehrenberg (1991), c'est le culte de la performance qui est à l'origine du dysfonctionnement institutionnel qui soumet les sportifs à une certaine pression.

Dans un second temps, l'institution déresponsabilise l'athlète en régulant chaque moment de sa vie (Le Dû, 2004). Marc Lévêque confirme ce point de vue lorsqu'il affirme que « l'institution sportive conjugue une attitude protectrice et maternante » (Lévêque, 2008, p. 35). En prescrivant les rythmes, les lieux de vie et de pratique, les valeurs, les comportements, elle « génère une réalité psychique partagée » (Lévêque, 2008, p. 77) également constatée par Karaquillo (2014, *op. cit.*). Dans ces conditions, comment s'émanciper de l'identité sportive au moment de se reconvertir ?

L'institution assure malgré tout la mise en œuvre de moyens de suivi et de soutien du sportif tout au long de sa carrière et au moment de sa reconversion. Dans son rapport au Secrétaire d'Etat aux Sports, Jean-Pierre Karaquillo (2014) constate cependant que tous les sportifs ne bénéficient pas des mêmes conditions juridiques, économiques et sociales durant leur carrière sportive. Dans ses travaux, Sophie Javerlhac (2010) liste les différentes mesures institutionnelles et les règlements qui encadrent la formation des sportifs de haut niveau en termes d'accès, d'aménagement des parcours et de financement. Elles ne sont cependant accessibles qu'aux athlètes inscrits sur les listes officielles « Espoir », « Jeune », « Elite », « Senior » ou « Reconversion »¹¹. Les 4500 sportifs professionnels salariés et indépendants recensés par Karaquillo sont, quant à eux, confrontés à l'insécurité du travail en raison de la précarité des contrats qui les lient à leur club ou à leurs sponsors. L'institution doit donc prendre en compte ces inégalités de traitement.

¹¹ Pour prétendre au statut de sportif de haut niveau, l'athlète doit figurer sur l'une de ces listes, publiées par décret par le Ministère des Sports chaque année (<http://www.sports.gouv.fr/pratiques-sportives/sport-performance/Sport-de-haut-niveau/article/Liste-des-sportifs-de-haut-niveau>)

Les nombreux termes qui définissent les différentes actions d'accompagnement mises en œuvre témoignent également des modalités d'accompagnement proposées aux sportifs de carrière :

(...) soutien, psychologique, suivi psychologique, préparation mentale, préparation psychologique, accompagnement psychologique, systèmes d'aide à la performance... cohabitent et se définissent par des modalités d'intervention plutôt que par des ancrages théoriques. (Lévêque, 2008, p. 5)

Pourtant cette polysémie, pour Marc Lévêque, désigne davantage des pratiques empiriques variées qui ne sont pas régulées dans une démarche structurée par une déontologie commune (Lévêque, *ibid.*). Chaque acteur adopte donc une démarche différente.

Gilles Rampillon, de son côté, condamne un certain « manque d'imagination » ainsi qu'une « carence en conseils et en tutorat » (Rampillon, *in* UNCU et USJSF, 2004). Selon lui, le système d'aide au sportif de haut niveau est rigide, routinier, et finalement détourné de son objectif. Sébastien Fleuriel et Manuel Schotté dénoncent, quant à eux, une « (...) indigence structurelle des moyens affectés à un programme systématique de suivi à long terme des populations qu'elles prennent en charge. » (Fleuriel et Schotté, 2001, p. 119). En dépit des aides financières pour l'accompagnement, des aides aux projets, des remboursements de frais, des aides à la formation et aux concours, et du dernier né, le « dispositif retraite » des sportifs de haut niveau en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2012¹², et comme le constate aussi Karaquillo (2015), les moyens engagés restent insuffisants pour accompagner non seulement les sportifs de haut niveau identifiés sur les listes officielles du Ministère, mais également l'ensemble de la communauté sportive.

Les acteurs du macro-environnement participent à construire une identité spectaculaire et attribuée (Dubar, 2010). Certains ont un impact favorable au processus de reconversion, d'autres lui sont défavorables lorsqu'ils construisent une image indépendamment de sa volonté et l'exploitent à ses dépens. On est maintenant en droit de se demander en quoi le sportif peut être acteur et réagir face à ce processus.

¹² Cf. Article 85 de la loi n° 2011-1906 du 21 décembre 2011 de financement de la sécurité sociale pour 2012 et les deux décrets - n° 2012-1202 et n° 2012-1203 - précisant les modalités d'application de ce mécanisme d'attribution de trimestres pour le calcul de la retraite des sportifs de haut niveau.

2.2.3. Le sportif comme victime ou comme complice ?

Placé sous influences, le sportif de carrière n'en n'est pas moins capable de s'extraire de ses assujettissements. Nous allons montrer ici en quoi il peut être victime, mais aussi comment il peut agir et se rendre maître de son projet.

2.2.3.1. Le sportif comme victime d'une identité attribuée

Les acteurs du sport eux-mêmes le disent, l'athlète est victime d'une assignation à une image dont il n'est pas maître (Karaquillo, 2015 ; Schneider, 2004). Pour Sébastien Fleuriel et Manuel Schotté, comme conséquence de l'assujettissement concomitant par l'entreprise et l'institution, les sportifs sont des travailleurs pris entre deux injonctions contradictoires :

D'une part, on exige d'eux qu'ils se comportent en vrais « professionnels » mais sans les garanties ordinairement associées à une profession. D'autre part, on les conjure de garder un état d'esprit amateur, gage de la valeur morale de leur investissement. (Fleuriel & Schotté, 2008, p. 71).

L'expression « amateur professionnel » de Carl Lewis, citée par Fleuriel et Schotté, révèle par ailleurs cette contradiction. Le sportif a lui-même déclaré cultiver une pratique désintéressée, tout en exigeant des cachets exorbitants pour chacune de ses apparitions.

Au final, le sportif est réduit au statut d'objet, en tant que produit et outil. Ceux qui ne conviennent pas aux critères des différents agents que nous avons évoqués sont victimes d'une mise à l'écart dont les conséquences interrogent :

Il existe tout un ensemble d'agents qui veulent faire fructifier le sport et qui en vivent largement. Le sport et l'athlète ne les intéressent que comme supports, comme produits, comme produits supports. Seuls comptent la performance – spectacle, l'exceptionnel, l'audience à la télévision. Le sportif s'inscrit alors dans un marché où ceux qui s'en occupent ont besoin de plus en plus de candidats : pour sélectionner les meilleurs, les autres n'étant que des laissés-pour-compte du système... (Sonn, *in* UNCU et USJSF, 2004, p. 51).

Pour Alain Mouchel, Directeur du Sport d'Elite et de la Préparation Olympique de l'INSEP, cet état du sport est récent, il est le résultat d'une perversion de ses intentions d'éducation par la logique de production (Mouchel, 2004, p. 57). Avec Roger Bambuck nous nous interrogeons sur les raisons de cette mutation : « Et maintenant que se passe-t-il, c'est l'économique qui est le maître du sport en France et c'est arrivé pourquoi ? » (Bambuck, 2004, p. 141).

Pour Alain Mouchel, l'influence conjuguée des différents acteurs trouve sa source dans la valeur financière attribuée par ces acteurs au sport et dépasse les frontières des pays :

Cette situation résulte aussi et surtout de l'omniprésence, de la puissance incontrôlée des fédérations internationales qui multiplient les événements, sophistiquent les systèmes de qualification, imposent le poids de l'argent des sponsors et des télévisions, et défendent leurs intérêts particuliers. (Mouchel, 2004, p. 56)

Chacun des intervenants concernés défend ses intérêts au détriment du sportif. Le marché du sport s'étend à un niveau global, et il semble bien difficile pour les athlètes de faire face à un dispositif aussi construit et institutionnalisé. Éric Firoud, de son côté, accable le « système » de la responsabilité de l'exploitation des sportifs, notion questionnable mais révélatrice d'une certaine confusion entre les missions officielles des institutions et la réalité de les valeurs qu'elles donnent à voir dans leurs actes : « Nous sommes face à une génération (...) qui est l'otage d'un système qui lui, les utilise, les exploite et ne les reconnaît pas vraiment en tant qu'hommes. Ce système ne s'intéresse ni à leur devenir ni à leur identité. » (Firoud, *in* Débats, UNCU & USJSF, 2004, p. 45). Penser la formation du sportif de carrière constitue donc un travail d'intérêt.

Les experts convoqués font régulièrement part de la responsabilité des acteurs intervenant auprès du sportif : la cellule familiale, les pairs, les entraîneurs, les médias, les spectateurs, l'entreprise et l'institution se partagent une coresponsabilité dans les dérives qui font du sportif la victime d'un environnement social qui dépasse le sport lui-même, et qui l'empêchent de penser la reconversion. Alain Ehrenberg, en s'appuyant sur les propos de Norbert Elias, nous renvoie à une responsabilité partagée dans un contexte social plus large, où « il n'existe d'identité sociale que divulguées dans un espace public ou un autre vous regarde. » (Ehrenberg, 1991, p. 41). Le sportif est victime d'une assignation, mais il peut également en être le co-auteur parce qu'il se fait le complice de la société dans laquelle il évolue et qu'il en accepte les normes, surtout lorsqu'il en bénéficie.

2.2.3.2. Le sportif comme complice de son image

Les sportifs peuvent subir leur condition lorsqu'ils ne prennent pas conscience des conséquences à venir. Certains se laissent berner par l'illusion dès qu'ils atteignent la performance et oublient que cet état ne durera pas toujours (Schneider, 2004, p. 13). Pour Patrice Martin, malgré la conscience que la carrière doit se finir un jour, l'athlète se laisse porter par « le tourbillon de la vie sportive », l'intensité de l'activité et la pression de son entourage (Martin, 2004).

D'autres, valorisés par l'image qui leur est renvoyée par les médias, cultivent l'individualité et le narcissisme. Patrick Bauche, qui définit de manière assez classique le narcissisme comme « l'amour que le sujet porte à sa propre image » (Bauche, 2004, p. 77), décrit les conséquences de cette quête de soi-même : « plus que de désirer, il s'inscrit dans un mode de devoir plaire. Il lui faut une scène, un public auquel présenter l'effort extrême dont il est capable, jusqu'à sa souffrance – ce qui ne va pas sans une certaine jouissance. » (Bauche, 2004, p. 85). Patrick Bauche complète le portrait de

l'athlète narcissique et avide de toute puissance en évoquant chez l'athlète une « identification à son projet d'immortalité » (Bauche, 2004, p. 98). C'est le règne de l'individu (Ehrenberg, 1995).

De façon plus pragmatique, de nombreux acteurs du sport évoquent le narcissisme et l'individualisme du sportif de carrière. Pour Ernest Gibert, le sportif se pense comme le centre du monde (Gibert, 2004). Pour Marc Lévêque, l'image du héros sportif conduit à mettre la société à son service et entretient le narcissisme, c'est-à-dire

(...) une vision solipsiste de sa condition et de son rapport au monde, le système déployé à son service le conduisant à ne plus envisager la réalité qu'à travers lui-même, l'assistance mise à sa disposition pouvant le mener à de véritables surenchères narcissiques. (Lévêque, 2008, p. 33).

Ces travaux nous permettent de réaliser à quel point la pratique du sport participe à la construction de l'identité de l'athlète. Sa vie est à tel point structurée par cette activité qu'elle en constitue ses seuls repères. Parmi les conséquences, Patrick Bauche aborde le phénomène de l'addiction au sport, lorsque rien d'autre ne parvient à satisfaire le besoin de se sentir *exister* (Bauche, 2004). Cette addiction au sport révèle l'incapacité de certains pratiquants à faire face à un manque et en fait les premiers acteurs de leur assujettissement. Il est d'autant plus compliqué, alors, d'arrêter une pratique qui constitue une raison de vivre, surtout lorsque le corps en garde une empreinte qui nécessite d'être constamment cultivée et en prouve par là même la réalité passée et présente.

2.2.3.3. Le culte du corps

La maîtrise du corps fait partie des principes élémentaires de l'éducation physique et du sport. Les cliniciens vont plus loin, car pour eux, le corps dispose d'une portée psychologique et symbolique. Ainsi, pour Marc Lévêque, « du fait du surinvestissement massif dont il est l'objet, le corps du sportif devient le terrain privilégié d'expression des conflits psychiques qui l'habite. » (Lévêque, 2008, p. 87). Le corps fait partie de l'identité du sportif. Il est en premier lieu ce que l'on voit de lui, son image. C'est certainement pour cette raison qu'il y est souvent si sensible (Bauche, 2004). Accompagner la formation du sportif implique alors nécessairement de prendre en compte ce corps qui cesse d'être l'idéal qu'il représente pendant la carrière sportive.

Le corps dispose d'une place privilégiée car il symbolise des valeurs considérées comme positives : il incarne la bonne santé et la vigueur (Lévêque, 2008). Le corps du sportif reflète aussi l'idéal de beauté, repris par la publicité. Grâce à ce corps, l'athlète brille sur les stades mais aussi dans les médias, en le louant à des marques de vêtements et d'équipement. Mais les contraintes esthétiques imposées par ces pratiques peuvent

également constituer le « degré ultime d'une forme de dépersonnalisation » (Lévêque, 2008, p. 111).

Pour Mauss, le sport est une technique du corps : mécanique et physique, anatomique et physiologique, psychologique et sociologique. C'est le triple point de vue de « l'homme total » (Mauss, 1934). Son instrumentalisation n'est pas issue de sa nature, mais de la façon dont la société définit sa nature et le rôle qu'il y joue. C'est la symbolique du corps portée par le corps social à travers les *habitus* qui façonnent le corps du sportif. David Le Breton abonde en ce sens lorsqu'il déclare que le corps est une « matière de symbole, objet de représentations et d'imaginaires » (Le Breton, 1992, p. 47), vu « avec le regard culturel de l'homme » (p. 37). Le corps est bien porteur d'un héritage, « dépositaire de caractéristiques distinctives et point de convergence d'usages sociaux. » (Lévêque, 2008, p. 113). C'est *l'habitus* qui est à l'origine de l'objectivation du corps sportif en tant que mécanique à entretenir et à perfectionner. Dans ce but et en l'objectivant, cette même société l'évalue, le mesure, l'étudie (Lévêque, 2008). Chaque mouvement est décortiqué, en fonction de ses effets sur le corps, et chacun porte un sens : « Les gestuelles sont codifiées par les modalités d'utilisation du corps, selon la rentabilité cherchée, mais aussi selon des modes de socialisation internes aux disciplines et l'intériorisation du regard public sur leur statut. » (Lévêque, 2008, p. 114). Du point de vue de la sociologie, le corps met en relation avec autrui, il ouvre sur le monde. Il permet de communiquer par le mimétisme. Le Breton (2008) considère le corps comme le révélateur d'un processus mimétique, témoignant de l'appartenance à une communauté. L'apparence physique et ses pratiques sont vues comme un signe, un statut et une origine sociaux. Si le sportif bâtit son corps, le corps sportif fait aussi du sportif ce qu'il est.

Pour Jean-Marie Brohm, le corps est aliéné par la pratique sportive (Brohm, 2002). En effet, le sport, en mettant le corps à l'effort, l'use, le met en danger. Il « (...) présente cette particularité de pousser les corps sportifs à leur extrême, jusqu'à la prise de risque, l'épuisement ou la saturation, la rupture. » (Lévêque, 2008, p. 83). Pour Patrick Bauche, le corps du sportif est manipulé par l'entraîneur, « qu'il veut rendre conforme dans sa motricité au modèle sociopolitique afin qu'il devienne objet de pouvoir, qu'il soit national ou, plus couramment (et finalement), personnel. » (Bauche, 2004, p. 73). L'auteur cite Daniel Roche lorsqu'il avance que le corps est « matière à éduquer » (*ibid.*).

Le corps est une construction sociale qui révèle son statut et son rôle sociaux. Pour les psychologues, le corps incarne – le terme n'est pas anodin – le repli narcissique (Lipovetsky, 1986). Le sportif éprouve du plaisir à le mobiliser à l'extrême, il participe à son exploitation pour atteindre ses propres objectifs. Ces éléments nous permettent de comprendre pourquoi le sportif refuse d'interrompre la pratique sportive et d'adopter l'immobilité du sujet en formation. Entrer en formation participe-t-il, pour lui, à la déchéance de son corps en tant que support de son identité ? Dans ces conditions, comment préserver une transition suffisamment progressive pour lui permettre de continuer à y consacrer du temps et à l'entretenir dans l'après carrière ?

Le culte du corps n'est pas la seule caractéristique de la situation de dépendance du sportif de carrière. Il doit, en effet, également connaître et dépasser le culte de la performance.

2.2.3.4. Le culte de la performance

Pour Patrick Bauche, la performance se confond avec l'identité du sportif : « Le sentiment d'identité de l'athlète repose en partie sur les résultats sportifs. » (Bauche, 2004, p. 112). Pour l'atteindre, il est prêt à se soumettre à un enfermement dont on se demande s'il en discerne les conséquences dès le début de son investissement sportif.

Les sportifs de haut niveau ne constituent pas un groupe social à proprement parler, mais une communauté, par « l'intériorisation de normes implicites, probablement apprises, façonnées dans l'institution, puis incrustées par l'usage. » (Lévêque, 2008, p. 116). Marc Lévêque qualifie d'ailleurs le milieu du sport d'élite de « milieu clos et homogène ». Sébastien Fleuriel justifie ce repli sur un monde aux valeurs uniformes car « on forme mieux à faire de la performance et rien que de la performance dans un univers approprié, conçu et mis au service exclusivement de celle-ci. » (Fleuriel, 2004, p. 161). Il condamne les conséquences qu'elle provoque, à savoir une restriction du réseau amical et affectif qui occasionne des retards sociaux : parmi ces retards, il cite la problématique de la maternité tardive pour les femmes, les retards de croissance et de maturité sexuelle. Il pointe également du doigt l'impossibilité de concilier la scolarité et la carrière sportive. Selon lui, les sportifs sont maintenus dans un statut pratiquement apparenté à celui de l'adolescent, mais sans les expériences de vie qui caractérisent cette tranche d'âge (Fleuriel, 2004). Cet enfermement rend les sportifs inadaptés à la vie à l'extérieur de ce milieu. Pour Marc Lévêque, il s'agit d'« une marginalité orchestrée et encadrée » (2008, p. 80).

Pour Alain Ehrenberg, c'est la mutation des normes et des valeurs d'un point de vue social, et non exclusif au sport, qui font de la performance le nouveau critère de réussite sociale. Comme l'entrepreneur, le sportif d'élite sort de l'indifférenciation de la masse. Il symbolise l'« idéologie de la réussite ». L'athlète semble assujéti par l'organisation sociale et les acteurs qui en sont complices. Pourtant, il n'est pas totalement sans pouvoir ; nombreux sont ceux qui s'émancipent de l'assignation dont ils sont victimes. Leurs actes de rébellion ne sont pas sans provoquer l'ire des acteurs du sport, parce qu'ils mobilisent des leviers disponibles aux effets pervers.

2.2.4. Les athlètes tentent de reprendre le contrôle

Marc Lévêque le remarque lui-même, les athlètes tentent de plus en plus de reprendre le contrôle de leur parcours (Lévêque, 2008). Certains athlètes font donc preuve de discernement et désirent prendre leurs distances avec un environnement qui ne reflète pas les valeurs auxquelles ils adhèrent. Ils expriment parfois leur agacement de façon disproportionnée, en particulier lorsqu'ils manquent de respect aux arbitres ou insultent les fédérations. Michaël Attali se demande opportunément « au nom de quoi l'individu devrait-il respecter les contraintes d'une institution qui ne le respecte pas en tant que sujet, les effets d'un système qui valorise avant tout – et contre son propre discours – la performance, la compétitivité, le rendement... » (Attali, 2004, p. 153). Il est logique de penser qu'un individu appliquera les principes dont il a lui-même été la victime.

Nous trouvons une autre preuve d'une certaine prise de contrôle des sportifs de carrière dans la mise en œuvre de stratégies d'optimisation de leur carrière. Aidés d'agents, ils étudient les propositions de contrats et profitent de l'internationalisation de l'économie du sport pour exporter leurs compétences. Cependant, tous les sportifs ne bénéficient pas d'une aura internationale, et c'est justement ceux-là, ceux qui ont tout investi dans le sport mais qui perdent tout lorsqu'ils doivent en abandonner la pratique intensive, qui retiennent notre attention.

Au cours de ce travail, nous avons signalé les acteurs de l'environnement du sportif qui interviennent tout au long de sa carrière, directement ou indirectement. Nous avons également cerné l'image du sportif que ces acteurs participent à construire dans un contexte déterminant, et précisé en quoi ils participent à son assujettissement. Nous avons enfin nuancé notre propos en précisant que le sportif est également un acteur de ce processus dont on peut le croire essentiellement victime, car il ne peut s'investir dans une pratique aussi aliénante que pour deux raisons : soit le sportif ignore les conditions de son investissement, et alors abandonnera très tôt la pratique du sport de compétition, soit il en est conscient et en fait le prix à payer pour atteindre ses objectifs. Dans les deux cas, au moment de l'arrêt, le sportif doit réinvestir son énergie pour faire face à un changement de pratique. Qu'elle soit totalement subie ou partiellement consentie, la condition sportive n'est donc pas sans conséquence sur l'orientation et le parcours de vie du sportif, en particulier sa reconversion et sa formation.

C'est dans une perspective biographique que nous désirons maintenant nous inscrire, afin de comprendre en quoi il lui est difficile de penser à la fois l'arrêt de la pratique, l'inscription en formation et l'entrée dans un nouvel environnement social et professionnel. Pour cela, nous devons déterminer précisément les caractéristiques de la carrière sportive et analyser en quoi elle participe ou constitue un frein au changement.

2.3. Les caractéristiques de la pratique du sport de carrière

Il n'existe pas de modèle unique de carrière sportive. Nous savons, grâce à nos lectures, qu'elle commence très tôt dans la vie et se termine bien après l'âge moyen d'insertion professionnelle pour les non pratiquants. Nous avons également identifié un certain nombre d'étapes communes dont il nous faut rendre compte.

2.3.1. Une carrière brève et intense mais qui s'allonge

La pratique sportive de haut niveau est exclusive ; le sportif de haut niveau consacre la quasi-totalité de son temps à sa vie sportive (Mouchel, 2004). Makis Chamalidis (2004) souligne les risques que présente la construction d'une « identité exclusive » (p. 107). Marc Lévêque (2008) reprend cette expression, et ajoute qu'il y a « resserrement sur un noyau identitaire réduit à l'identité sportive » (Lévêque, 2008, p. 34). Dans la perspective de la reconversion, le sportif ne peut donc que ressentir un sentiment de discontinuité entre les deux carrières.

Pour Éric Firoud, comme conséquence, « (...) les athlètes de haut niveau incarnent souvent une catégorie de jeunes qui ont du mal à se situer dans la société, à aller vers les autres » (Éric Firoud, Débat, 2004, p. 45). En effet, le temps prend une dimension particulière dans la pratique du sport intensif. Pour Jean-Paul Schneider, la brièveté et l'intensité de la carrière « (...) dans un « univers clos, à un âge où précisément l'individu a besoin d'explorer le monde » (Schneider, 2004, p. 12), n'est pas sans conséquences sur l'apprentissage des relations sociales des sportifs de carrière. Selon Bouchetal Pellegrini et al. (2006), les sportifs de la liste France Jeune s'entraînent majoritairement entre quatre et huit fois par semaine, tandis que les sportifs des listes Elite et France Senior font à 75% plus de sept séances par semaine, et jusqu'à dix pour 25% d'entre eux. Surinvesti dans l'entraînement et la compétition, l'athlète n'a pas le temps de sortir, de rencontrer d'autres jeunes de son âge.

Marc Lévêque (2008) signale dans le même temps l'allongement des carrières sportives grâce à l'évolution des techniques d'entraînement et des connaissances médicales. Bouchetal Pellegrini note par ailleurs que l'âge moyen des sélectionnés aux jeux d'Athènes était de 27 ans, ce qui pourrait paraître surprenant au regard de l'âge de l'Andorrane Cristina Llovera, engagée à quinze ans en athlétisme sur cent mètres aux Jeux Olympiques de Londres en 2012, mais qui demeure une exception. Le temps est donc un paramètre que le sportif doit prendre en compte dans la gestion de sa carrière. Il structure la vie du sportif à trois niveaux : d'un point de vue biographique à long terme, dans une perspective chronologique et synchrone, puis dans la gestion du quotidien.

Pour Bouchetal Pellegrini et al. (2008), le sportif doit conjuguer différents domaines de vie (p. 38) en simultané. Il doit également faire face aux rebonds de la carrière dont la reconversion fait partie. Au quotidien, le sportif doit alterner entre plusieurs temps : le

temps de l'entraînement, le temps de la compétition, le temps du repos, et le temps de la formation professionnelle. Pour Claire Carrier (2002), il ne s'agit pas d'une stratégie consciente. Si le temps est présenté comme un obstacle, alors, il c'est le résultat d'une incapacité à l'appréhender. Bouchetal Pellegrini et *al.* (2008) confirment la structuration artificielle du temps sportif lorsqu'ils présentent des emplois du temps découpés au cordeau (Cf. annexes 1 à 3). Le sportif ne vit pas le temps comme les citoyens extérieurs au monde du sport et ces particularités influencent certainement sa capacité à se reconverter.

Ces considérations nous invitent à étudier plus précisément la carrière du sportif. Sa structuration participe, selon nous, à mieux comprendre en quoi il lui est difficile d'assumer la reconversion.

2.3.2. Quatre modèles de carrières

Bouchetal Pellegrini et *al.* nous proposent quatre catégories de carrière en fonction des sports pratiqués : les carrières courtes, les carrières à conciliation, les carrières sportives professionnelles, les carrières sportives « pseudo-professionnelles » (*op. cit.*, 2006, p. 33). Ce modèle est peut-être contestable, dans la mesure où l'échelle du temps, la mesure de l'investissement dans la pratique sportive ou en formation et les conditions de la sortie de l'activité y sont peu ou pas précisées et de manière arbitrairement successive. Il nous semble cependant intéressant de le mobiliser, car il a le mérite de prendre en compte les transitions entre les différentes phases du parcours sportif. Dans ce contexte, nous nous intéressons plus particulièrement aux carrières sportives professionnelles, à forte charge d'entraînement et/ou à secteur professionnel, ainsi qu'au modèle des carrières « pseudo-professionnel », à forte charge d'entraînement, mais hors du champ du sport professionnel tel qu'il est défini par l'institution (voir chapitre 1). En effet, dans le cas des modèles de carrières courtes et à conciliation, les études sont synchronisées avec la carrière sportive et sont rarement interrompues. Ces sportifs sont donc moins concernés par la problématique de la reconversion. En revanche, les deux modèles choisis font état d'une interruption des études au profit de la pratique sportive. De plus, ces sports sont organisés selon une logique professionnelle et voient peser sur eux la pression de la performance et des résultats dans un souci de subsistance. Dans le cas du modèle pseudo-professionnel, les auteurs font état d'une succession de situations perturbantes qui retiennent notre attention : à l'interruption des études succède une « situation non clairement identifiée », puis un « devenir incertain ». Nous nous proposons maintenant de mettre en perspective ces modèles en les superposant à la vision de la carrière sportive que nous livre la littérature du genre.

2.3.3. Les étapes de la carrière

La carrière sportive est découpée en trois stades par Benjamin S. Bloom (1985). Il fait ainsi se succéder l'initiation ou phase de découverte, le stade de développement ou phase de spécialisation et le stade de maîtrise ou phase d'investissement. Paul Wylleman et *al.* (2004) y adjoignent le stade de la transition, c'est-à-dire de la reconversion. Nous tenons à rappeler que les influences des acteurs que nous avons évoqués se jouent tout au long de ce parcours, chacun différemment.

Pour ajouter à la complexité du problème, selon Wylleman et *al.* (2004), les multiples transitions ne sont pas synchronisées dans le temps. Pour Marc Lévêque, « de ce fait, des répercussions multiples et croisées s'exercent et justifient de régulières réorganisations dans les rythmes, les priorités, la répartition des efforts... » (Lévêque, 2008, p. 28). Le sportif ne peut donc pas penser sa carrière par anticipation, mais doit agir et réagir pour ne pas subir les aléas. Ces considérations ajoutent à l'incertitude vécue par le sportif pendant sa carrière. Parmi ces différentes phases, L. Forte (2006) distingue trois étapes qui jalonnent cette évolution : une phase de découverte du microcosme, les premières compétitions et le désenchantement, qui témoigne d'un déséquilibre entre les contraintes et les bénéfices identifiés dans la pratique. Ne désirant pas systématiser ce désenchantement, nous en tiendrons compte malgré tout dans nos analyses.

Les typologies décrites nous permettent d'identifier les points de césure entre les différentes phases de la carrière du sportif. Comme Wylleman et *al.*, nous préférons nous pencher sur les transitions plutôt que sur les phases elles-mêmes, car c'est dans ces moments que le sportif donne du sens à son action face à l'incertitude et au changement.

2.4. Les transitions pendant la carrière

Nous avons vu que de nombreux travaux s'intéressent aux étapes de la carrière, mais peu abordent les phases de transition entre ces phases, et plus particulièrement sur la manière dont les sportifs leur donne du sens. Wylleman, Lavallée et Alfermann (1999) travaillent sur les trajectoires de vie des sportifs de haut niveau et les transitions de leur parcours et font exception. Ils suggèrent de ne pas considérer l'arrêt de la carrière comme un événement ponctuel, mais comme une longue phase qui prend racine pendant la carrière et qui perdure après l'arrêt. C'est la raison pour laquelle nous devons étudier les fondements de l'arrêt pendant la carrière sportive et poursuivre notre étude au-delà. Nous aborderons en conséquence les éléments qui facilitent ou qui handicapent le processus de reconversion pendant la carrière sportive et après son arrêt.

Bar-Eli (1997) décrit trois phases dans les transitions chez l'athlète : une phase de stabilité, puis d'instabilité et enfin de crise. Par leurs efforts, les sujets permettent de rétablir la stabilité. S'ils échouent, c'est la crise. Des efforts encore plus importants doivent alors être réalisés pour prévenir l'effondrement du système, c'est-à-dire, pour

Patrick Bauche (2004) et Claire Carrier (2002) de la dépression nerveuse, de l'addiction aux drogues et aux produits dopants, du développement de conduites à risque (Le Breton, 2002). Sinclair et Orlick (1993), évoquent, quant à eux, les transitions positives – la stabilité est rétablie – et les transitions de crise. Wylleman (2004), en s'inspirant de Schlossberg (1984), parle des transitions non normatives pour qualifier des événements importants non planifiés, de manière imprévue et involontaire ou de non événements lorsque rien ne se passe. Il mobilise également le terme de transitions normatives pour évoquer le passage normal d'une étape à une autre, prédictible et qui peut être anticipé. Nous portons toute notre attention sur les transitions non-normatives parce qu'elles sont imprévues. Il est, selon nous, intéressant de les étudier parce qu'elles peuvent constituer des références sur lesquelles les sportifs peuvent s'appuyer pour préparer la transition de la reconversion.

En outre, selon Stambulova (2000), on observe plusieurs micro-transitions à l'intérieur même d'une phase (le passage d'un club à un autre, les blessures, etc.) : les identifier nous permettrait également de cerner l'intensité des crises susceptibles d'intervenir. Selon cet auteur, elles sont issues de situations de conflit entre plusieurs valeurs, plusieurs choix cornéliens que le sportif peut ne pas assumer. Dans un contexte de crise, deux modalités de faire face peuvent être mises en œuvre. Dans le cas de la substitution, l'entraîneur pilote l'action et guide l'athlète. Dans le cas de la mobilisation, l'athlète est accompagné pour l'aider à résoudre par lui-même le conflit qui l'anime.

Nous nous intéresserons ici à trois processus marquants dans la carrière sportive. Dans un premier temps, nous aborderons la transmission de la culture sportive car, comme nous l'avons vu, le sportif est héritier ; il est donc pertinent de se demander comment il construit son rapport à la formation dans ce contexte. Le passage de la pratique de loisir à la pratique de haut niveau constitue une seconde transition fondamentale. La troisième transition, la reconversion, peut constituer une transition non-normative. Chaque transition est accompagnée d'une formation, d'un encadrement spécifique, d'un changement d'environnement et de la nécessité de faire le deuil de son passé.

2.4.1. Le début de la pratique : la transmission de la culture sportive

La première transition à laquelle doit faire face le futur sportif de carrière concerne le début de la pratique. Poussé par ses parents, suivant leur exemple, ou tout simplement attiré par une discipline sportive, le jeune va devoir apprendre les codes, les valeurs du sport. Dans un premier temps, l'organisation du monde sportif effectue « un travail pédagogique d'inculcation d'une vocation et d'un habitus » (Suaud, 1978), c'est-à-dire l'intégration d'une culture, de ses normes, de ses usages, mais aussi de ses gestes et postures. Pour Attali (2004), il s'agit d'intégrer tout d'abord le « catéchisme profane qu'est l'olympisme, doctrine historique érigée en morale universelle. » (p. 151). Ces

valeurs sont principalement associées aux notions de courage, de respect de l'adversaire, d'égalité et de fraternité entre les pratiquants. En cela, le sport joue un rôle d'éducation à la vie en société, « car il transforme les individus dans un cadre défini. » (Attali, 2004, p. 169). La pratique sportive débute d'ailleurs souvent, selon l'auteur, dans le contexte scolaire.

Pour Alain Ehrenberg (1991), il s'agit de transmettre une culture de la performance. Attali rebondit sur ses travaux et en conclut que les valeurs transmises sont celles de la compétitivité (Attali, 2004). Il s'agit également de transmettre la culture du résultat, car « l'éducation sportive tend à valoriser concrètement les résultats plutôt que les comportements vertueux. » (Attali, 2004, p. 149). Pour lui, ce dévoiement de la culture sportive fait partie intégrante d'un mécanisme d'apprentissage du dopage comme moyen d'atteindre la performance. Tant que le sport valorisera la performance, il sera illusoire de vouloir transmettre aux jeunes une culture exempte de dopage dans le sport, « d'autant que les aides ainsi cataloguées comme prohibées sont également porteuses de valeurs pour celles et ceux qui s'y livrent ou qui le préconisent. » (Attali, 2004, p. 150).

Cette première transition célèbre l'entrée du jeune dans le monde du sport et l'initie à ses valeurs, quelles qu'elles soient : il ne faut pas penser que le sport ne transmettra que des valeurs adoucies par la morale Coubertinienne. En s'initiant au sport, le jeune découvre différents aspects de la société. L'éducation physique encadre cette initiation de façon à l'y préparer, mais nous pouvons légitimement nous demander comment il reçoit ces enseignements, sachant que l'école n'est pas le seul acteur sur ce territoire, comme nous l'avons précédemment montré.

2.4.2. L'entrée en formation et l'intégration dans une structure sportive

La seconde grande transition que doit affronter le sportif concerne le passage d'une pratique de loisirs à une pratique de haut niveau. La relation au sport change, ses résultats sportifs ne concernent plus seulement lui-même et ses proches, mais aussi une institution, un club, une fédération, une entreprise de sponsoring, voir un pays. Cette transition prend plusieurs formes : elle peut se matérialiser par le passage d'un statut amateur à un statut professionnel, par l'entrée dans un centre de formation intégré au « parcours d'excellence sportive », par l'embauche dans un club professionnel.

2.4.3. La séparation avec la famille et la sphère d'origine

Les jeunes athlètes qui s'investissent dans un sport de haut niveau peuvent intégrer une structure du parcours d'excellence sportive, qu'il s'agisse d'un centre de formation privé agréé ou bien public (CREPS, INSEP). Cette intégration se caractérise par de nouveaux obstacles, comme la confrontation à des sportifs aussi doués, le changement

d'entraîneur ou de technique, les premiers échecs (Lévêque, 2008, p. 28). Dans tous les cas, lorsqu'ils doivent intégrer une telle structure, ils peuvent être amenés à être séparés de leur famille, de leur sphère sociale d'origine, et souvent de leur région (Lévêque, 2008). Marc Lévêque souligne en outre la perte de repères et l'existence d'une phase d'adaptation, différente en fonction des individus. Parmi les changements, l'auteur insiste sur le changement de vie du sportif

dans ses rythmes, ses affiliations, ses relations... Il s'immerge pour longtemps dans un monde qui lui impose un terroir d'identifications nouveau et différent. Une forme de « socialisation secondaire » va peu à peu le modeler en profondeur et peser lourdement sur les modalités de sa construction identitaire. (Lévêque, 2008, p. 19)

L'impact de ce changement est lourd, notamment d'un point de vue symbolique. En intégrant une structure de formation au sport de haut niveau, « il doit épouser les conventions, les routines, les stéréotypes de langage et de rapport au monde. » (Lévêque, 2008, p. 20). Il existe une disjonction inévitable entre la vie de sportif débutant et celle de sportif en formation, car, selon J-P. Callède (1989), il nécessite d'être protégé dans des lieux et espaces hyperspécialisés, installés à l'écart du tissu social. Cet isolement soudain impose de renoncer à une vie normale, aux sorties et aux activités contraires à l'hygiène de vie sportive. Des tensions naissent alors « (...) entre différentes sphères de socialisation incompatibles entre elles (...) » (Lévêque, 2008, p. 29). L'intégration à une structure de formation sportive implique donc le plus souvent une véritable rupture avec le milieu social d'origine du jeune sportif qui doit poursuivre son apprentissage en y faisant face. Dans les enquêtes réalisées par Marc Lévêque (2008) ou Franck Bouchetal Pellegrini (2006), les sportifs interrogés ont fait part d'une rupture, cependant compensée par l'encadrement institutionnel et par les autres jeunes avec qui ils ont partagé leur quotidien.

Au moment d'intégrer le centre de formation sportif, le jeune athlète peut également faire face à une certaine déception, en raison de l'anonymat auquel il se retrouve soudainement confronté et à « la désillusion lorsque le lieu d'accueil idéalisé impose ses frustrations et institue une ascèse de vie impitoyable. » (Lévêque, 2008, p. 30). Même s'il ressent une certaine excitation en raison de la confirmation de sa qualité sportive,

(...) très vite les exigences draconiennes de l'encadrement, la charge et la rigueur de l'entraînement, le contexte souvent « laborieux » des séances répétitives, la fatigue, les premières blessures... bousculent cette économie de plaisir et de gratification narcissiques. (Lévêque, 2008, p. 51)

Pour Marc Lévêque, l'évolution du jeune sportif dans la structure de formation est d'autant plus compliquée qu'elle s'accompagne parfois d'un manque de concertation des différents acteurs qui l'accompagnent chacun de leur côté, lorsqu'il s'agit de concilier sport et études notamment. Les deux institutions évoluent en parallèle sans jamais se

concerter, le jeune sportif est alors le seul à disposer de l'information complète (Lévêque, 2008). Il doit lui-même coordonner son parcours.

Notons au demeurant que cette transition ne concerne pas uniquement la formation : certains athlètes peuvent rencontrer des difficultés au moment du passage précoce au statut professionnel ou semi-professionnel.

2.4.4. Le passage du statut amateur au statut professionnel

Cette transition peut succéder à l'entrée en centre de formation et couronner une phase de formation, comme elle peut en être totalement déconnectée. En effet, tous les athlètes ne passent pas par les centres de formation sportifs, mais peuvent être issus de clubs locaux ; de la même manière, tous ne deviennent pas professionnels. Les deux statuts peuvent également se superposer. Le statut de professionnel lui-même revêt une certaine ambiguïté, puisqu'il peut à la fois désigner un pratiquant de sport professionnel officiel ayant décroché un contrat dans un club comme un pratiquant à haut niveau qui vit du sport, mais grâce au sponsoring ou à une activité parallèle dans le sport ; c'est par exemple le cas de certains moniteurs sportifs ou entraîneurs. Cette situation a été étudiée par Véréne Chevalier (2010) lorsqu'elle s'est intéressée aux sportifs cavaliers. Avec Fanny Le Mancq, elle décrit la « conversion des sociabilités de loisirs en relations normées professionnellement, une conversion des engagements librement consentis en relations de subordination » (Chevalier et le Mancq, *in* Sobry (Ed.), 2010, p. 243)

Le *deuil du cavalier* décrit par Véréne Chevalier matérialise une autre conversion. L'athlète doit supporter des activités contraignantes supplémentaires qu'il n'avait pas forcément imaginées au moment de son initiation (Chevalier et Le Mancq, 2010). Ces constatations viennent renforcer les propos des auteurs précédemment cités, lorsqu'ils évoquent la précarité dans laquelle peut se trouver l'athlète au cours de sa carrière, notamment Romain Mesnil (2010), dans son témoignage, contraint de repenser sa relation au sport.

Pour ceux qui bénéficient d'un contrat professionnel, tout n'est pas simple non plus, car ils doivent faire face, au moment de la reconversion, à un changement brutal du niveau de leurs revenus ; or, « ils gagnent beaucoup d'argent, mais personne ne leur apprend à utiliser cet argent-là » (Bambuck, 2004, p. 139). Ils peuvent alors dépenser cet argent sans anticiper leur situation professionnelle à venir. Par manque de préparation, les jeunes sportifs professionnels créent eux-mêmes des conditions d'incertitude à moyen ou à long terme.

La phase de transition qui mène de la pratique débutante à la pratique de haut niveau implique des sacrifices pour tous, amateurs ou professionnels. On parle alors de désocialisation ou de marginalisation pour figurer un isolement social croissant.

2.4.5. Une désocialisation progressive, une marginalisation spatiale et temporelle

La désocialisation progressive décrite par J-P. Callède (1989), comporte plusieurs strates : pour Marc Lévèque, il s'agit d'une marginalisation « géographique et spatiale, mais aussi temporelle. » (Lévèque, 2008). En plus du nomadisme qui le contraint souvent à se déplacer de pays en pays pour participer aux différentes compétitions, l'athlète vit dans un décalage horaire permanent avec le reste de la société, d'une part parce que son emploi du temps est rythmé par les compétitions et les entraînements, d'autre part parce que l'institution sportive entretient l'isolement pour le protéger d'éventuelles perturbations extérieures, « (...) source(s) de stress et de dérangement dans la préparation et à l'approche de la compétition. » (Lévèque, 2004, p. 116). Pour l'auteur, ce travail modifie forcément les représentations du jeune sportif. Pour pallier le manque de socialisation, l'athlète reporte tout son intérêt sur sa pratique sportive et développe des réseaux d'affiliation dans cette même sphère.

Le jeune athlète doit limiter les expériences sociales extérieures au sport de façon consciente et volontaire pour réussir, à l'âge de l'adolescence, c'est-à-dire au moment où elles sont déterminantes et structurantes pour lui. En choisissant le sport, il sacrifie un autre lui-même et confirme son identité de sportif. Ce type de sacrifice peu commun, celui de la personne qu'il aurait pu être, pèse certainement sur la façon dont il considère ensuite la reconversion, c'est-à-dire le retour dans une sphère sociale qu'il a quitté enfant, qu'il faut rejoindre en tant qu'adulte, et dont il ne maîtrise pas forcément les codes.

Les deux premières phases critiques d'adaptation que nous venons de présenter, c'est-à-dire le début de la pratique et l'entrée dans un centre de formation ou dans le statut professionnel du jeune sportif, représentent des transitions qui ponctuent le parcours du sportif et qui participent d'autant à son expérience de l'incertitude. Pour Sophie Javerlhiac (2008), il existe une dérégulation du social au profit d'une régulation du sportif. Le sportif fait le choix de ne pas s'intégrer à la société et reste confiné dans une sphère isolée. L'engagement dans une carrière sportive, pour cette raison, est souvent assimilé à une véritable ascèse, nécessaire pour mener à bien un projet parsemé d'incertitudes, de souffrances mais aussi d'accomplissement.

Ces caractéristiques ne peuvent que compliquer la phase de transition et la reconversion du sportif, jusqu'ici séparé d'un monde qu'il doit rejoindre. Il nous incombe désormais d'identifier les impacts de ces phénomènes.

3. ENVISAGER LA RECONVERSION DU SPORTIF MODERNE

Comme nous l'avons vu en décrivant le parcours du jeune sportif de carrière, il s'agit, après avoir une première fois connu l'isolement de la société civile en intégrant le monde clos du sport d'élite, de s'y réinsérer. Les connaissances, les valeurs, les compétences développées à force de sacrifices en formation sportive sont alors susceptibles d'être remises en question : « Le sportif serait-il alors tenu de changer deux fois de vie, une fois pour tenter de réussir, une fois pour décrocher ou raccrocher ? » (Lévêque, 2004, p. 115). Non seulement l'athlète change de statut et de rôle (Linton, 1936), mais il connaît également un « processus de bifurcation biographique » et une « expérience de conversion de soi » (Négroni, 2005, p. 331).

Marc Lévêque qualifie ce moment de « transition de carrière », « à la fois pour marquer un effet de continuité, et non rupture, dans le processus, mais aussi pour renforcer le caractère dynamique de l'adaptation réalisée à un changement d'état... » (Lévêque, 2008, p. 71). Parmi les significations qu'il revêt, ce terme nous permet d'aborder la construction de l'identité du sportif comme un construit historique, biographique. Il nous permet également de concevoir les choix, les changements subis, et de les relier à d'autres réalités, notamment celles du marché du travail, et à d'autres types de carrières heurtées, comme celles des artistes ou des militaires sous contrat par exemple. Comme eux, les sportifs doivent pouvoir affronter la précarité d'une carrière qui ne leur a pas forcément apporté la gloire et la richesse, contrairement aux idées reçues et contrairement peut-être à leurs espoirs. Ils savent qu'ils devront changer d'environnement, de métier, de carrière. Il s'agit pour eux de refonder les bases d'un projet en amont de la transition, ce qui n'est pas sans poser de problèmes, comme nous allons en discuter.

3.1. La reconversion comme objet de recherche

Nous l'avons vu, la reconversion du sportif implique certes une réinsertion sociale mais également une transition. Par ailleurs, le terme « transition de carrière est un terme officiel, estampillé en psychologie du sport aujourd'hui (...) » (Lévêque, débat, 2004, p. 123) : c'est la raison pour laquelle nous avons également choisi de l'utiliser. Comme Wylleman et *al.* (2004), nous considérons qu'elle commence pendant la carrière sportive, et qu'elle se termine après sa fin. Pour la comprendre, il nous faut donc puiser les ressorts de sa mise en œuvre au cœur de la pratique sportive, mais ne pas nous limiter à la seule étude de l'insertion professionnelle des sportifs. En effet :

Désignant, selon les usages, soit la phase de transition entre l'arrêt de la pratique sportive et l'accès à une nouvelle occupation, soit le produit de l'insertion dans un nouvel espace de travail, la reconversion est souvent pensée de façon unidimensionnelle, restreinte au

seul domaine professionnel, et normative en termes de succès et de déclin. (Fleuriel et Schotté, 2011, p. 115)

Il est certes intéressant de noter que les reconversions engagées se font en majorité dans l'espace sportif lui-même, en raison de la « faible reconvertibilité du vécu sportif » (Fleuriel et Schotté, 2011, p. 115).

Une enquête menée par Irlinger, Augustini, Duret et Louveau, (1996) permet de dresser quatre portraits de sportifs reconvertis : la force tranquille, l'hyperactif, les cigales, les errants. Dans le cas de « la force tranquille », la carrière et l'après-carrière se succèdent sans heurt car la transition était préparée bien amont, la formation est prévue et intégrée au processus. En ce qui concerne « l'hyperactif », on assiste à un réinvestissement du projet d'excellence dans l'après carrière et dans la formation ; l'échec n'y est pas toléré. Ces deux portraits décrivent des athlètes qui font face à l'héritage sportif. Les deux derniers portraits sont indéterminés sur le plan identitaire (Carrier, 2002, p. 430). Les « cigales », d'une part, ne disposent pas de projet et sont les victimes des événements. En conséquence, elles préfèrent se tourner vers leur glorieux passé plutôt que d'affronter le présent ou l'avenir, incertains. La formation en pâtit, elle n'est pas pensée, planifiée dans un projet de reconversion anticipé. Enfin, les « errants » s'investissent dans toutes sortes de projets sans parvenir à les concrétiser vraiment. Souvent en froid avec les acteurs sportifs issus de leur passé, parfois victimes d'une reconversion involontaire, ils n'ont pu véritablement réaliser le deuil de leur carrière, ce qui explique cette frénésie d'activités déstructurées. Ils cumulent les formations dans divers domaines sans forcément valider un diplôme ou une certification en particulier.

Quel que soit le profil du sportif, la reconversion est une transition complexe qu'il nous faut circonscrire afin d'appréhender au mieux les obstacles auxquels sont confrontés les sportifs. Il nous faut, pour cela, réaliser un véritable diagnostic de la situation de reconversion, au regard de ce que nous disent les auteurs du champ.

3.2. Le diagnostic de la reconversion

Plutôt que de parler de réussite ou d'échec de la reconversion, il sera plus juste de parler du deuil des objectifs du sportif. Pour cela, il doit être en mesure d'exercer un certain contrôle sur le processus de reconversion. Il nous semble donc plus pertinent de l'aborder sous le prisme du vécu du sportif. Nous considérons en conséquence qu'elle peut être subie (mais prévisible), volontaire ou involontaire. En fonction de ces critères, nous observerons quel rapport à la formation s'instaure pour les athlètes dans le cadre de la reconversion.

3.2.1. Les étapes de la reconversion

La reconversion n'est pas un moment isolé et déterminé, un événement. C'est un processus de transition aux frontières floues qui se décompose en plusieurs étapes : la préparation de la reconversion, la phase de l'arrêt de la pratique et la phase de mise en œuvre du projet post-carrière, comme nous les présente Ernest Gilbert :

(...) il faudra revenir sur ces trois questions. La place que va prendre l'athlète dans la société, une fois sa carrière sportive achevée (...). La préparation, qui n'est pas la pré-reconversion, et le moment de l'arrêt brutal sont sources de préoccupation. (Ernest Gilbert, *in* UNCU et USJSF, 2004, p. 53)

Dans la première phase, le sportif projette l'arrêt de la pratique sportive intensive, psychologiquement. Il fonde son projet à long terme et en fonction de ses objectifs, choisit une orientation, des étapes, des moyens. Il prépare également la transition d'un point de vue pratique en entamant des démarches concrètes comme la formation, un bilan de compétences, etc. Bouchetal Pellegrini *et al.* (2006), font part de plusieurs sous-étapes de maturation du projet de reconversion. En début de carrière, les sportifs s'y intéressent peu, même s'ils savent qu'ils devront s'arrêter un jour. Vers la fin de carrière, la majorité des athlètes (79%) ont déjà pensé leur reconversion. Ils ajoutent que les sports d'équipe permettent une transition plus progressive et planifiée, « notamment pour les athlètes les mieux payés » (p. 145).

Dans la seconde phase, l'arrêt progressif ou brutal de la pratique sportive, « l'entraînement intensif fait place à un style de vie plus sédentaire » (Chamalidis, 2000). Ce changement de rythme a une incidence sur l'organisation du temps au quotidien auquel les athlètes doivent s'ajuster (Gearing, 1999 ; Wylleman *et al.*, 1993) et a également des répercussions sur la forme physique et l'image corporelle du sportif retraité (Bouchetal Pellegrini *et al.*, 2006, p. 142).

La troisième phase consiste à prendre possession de sa nouvelle vie. Elle implique d'avoir réalisé le deuil du sport et d'investir son temps, son énergie et sa motivation dans une nouvelle activité (Carrier, 2002).

Les trois phases ne sont pas forcément successives : elles peuvent se chevaucher, se contracter, s'étendre, en fonction des trajectoires et des projets. S'il est involontaire, l'arrêt du sport à haut niveau peut oblitérer une grande partie du processus de préparation et jeter directement l'athlète dans la troisième phase, sans que son projet ne soit finalisé. Les causes de l'arrêt sont donc déterminantes pour comprendre les significations de la reconversion pour le sportif.

3.2.2. Les causes de l'arrêt

La retraite est vécue différemment selon que c'est un processus choisi ou non par le sportif. Bouchetal Pellegrini *et al.* (2006) identifient plusieurs motifs de reconversion

sportive prématurée. Elle peut être provoquée par un conflit de rôles et opposer la pratique intensive du sport et l'envie de disposer de davantage de temps de loisirs, notamment pendant la phase de conversion sportive à l'adolescence, mais aussi plus tard dans la vie du sportif. Le désir de s'investir davantage dans une vie de famille peut constituer un déclencheur, particulièrement pour les jeunes femmes (Svoboda et Vanek, 1983). Les influences sociales, comme les conflits avec les entraîneurs, les parents, les camarades, sont d'autres éléments déterminants. Pour Patrick Bauche, l'athlète retrouve la situation telle qu'il l'a laissée au moment de s'engager dans le sport :

Ecartelé durant toute sa carrière sportive entre projet personnel et projet fédéral, c'est au moment de l'arrêt de la pratique sportive intensive, et quelle qu'en soit la raison, que l'athlète risque de voir réapparaître les choix qu'il avait autrefois écarté. (Bauche, 2004, p. 166)

La transition de carrière implique non seulement une démarche structurée, mais aussi la prise en compte de nouveaux paramètres dans la prise de décision. Le projet de la personne a pu évoluer mais son environnement et les conditions de sa vie ont pu également pu changer. La transition consiste donc pour l'athlète à réactualiser régulièrement le projet tel qu'il a été conçu au départ, au risque de remettre en question ses choix – ou ses non-choix.

Les recherches déjà menées dans le champ de la reconversion des sportifs de carrière abordent trois causes principales motivant l'arrêt de la pratique sportive de compétition : l'arrêt lié à l'âge, que nous qualifierons de naturel, et qui peut être anticipé dans une certaine mesure mais qui est subi ; l'arrêt volontaire, qui émane d'un choix de la part du sportif ; et l'arrêt involontaire, non choisi, qui pose un certain nombre de problèmes dans la mise en œuvre du processus de transition.

3.2.2.1. Les causes naturelles : la retraite

Wylleman et *al.* (2004) font la distinction entre abandon et retraite. L'abandon est issu d'une décision, tandis que la retraite est un processus institutionnalisé, inévitable, bien que dans le cas du sportif de carrière elle ne soit pas toujours exactement déterminée dans le temps.

Bouchetal Pellegrini et *al.* (2006) décrivent le processus naturel de déclin des performances, lié à une lente détérioration des capacités physiques (Fisher et Conlee, 1979 ; Hagberg, Allen, Seals, Hurley, Ehsani et Hollosky, 1985).

Cette régression des performances qui se traduit par une impossibilité de réussir les minima imposés et donc par une non sélection, par une non reconduction de contrat, par l'exclusion et le chômage, est liée à une forme de vieillissement, de sénescence, d'obsolescence précoces, propres aux sportifs. » (Resche, 2004, p. 26)

La reconversion, dans ce cadre, n'est donc pas forcément acceptée par le sportif, qui doit faire le deuil de ses capacités physiques. En conséquence, certains refusent d'arrêter, ils réinvestissent alors leur expertise dans un sport très voisin, voir émergeant car ils y ont peu de concurrents :

Arrivés à un âge où, toutes portées vers la détection et la spécialisation compétitive de leurs élites, les fédérations les évincent et n'ont plus rien à leur offrir, ils se réinventent une carrière de pratiquant dans des univers où, devenus précurseurs, ils rencontrent provisoirement moins de concurrence. (Sébileau, 2011, p. 64).

Bien que qualifiée de naturelle, la retraite sportive n'est pas toujours anticipée et acceptée par le sportif. Nous allons voir que ce peut également être le cas si elle est volontaire.

3.2.2.2. L'arrêt volontaire

Selon Bouchetal Pellegrini et *al.* (2006), la retraite volontaire peut être provoquée par la lassitude psychologique, entraînant une baisse de la motivation (Werthner et Orlick, 1986), un changement des valeurs du sportif qui désire se recentrer sur sa famille, ses amis ou connaître un nouveau milieu social (Svoboda et Vanek, 1983), par un libre choix motivé par l'envie de donner une nouvelle orientation à son existence (Werthner et Orlick, 1986), par envie de rechercher de nouveaux défis et de nouvelles sources de satisfaction (Greendorff et Blinde, 1986 ; Svoboda et Vanek, 1982). Quelle qu'en soit la raison, l'arrêt volontaire facilite l'adaptation à l'après-carrière. Les auteurs se réfèrent alors aux travaux d'Alfermann et Gross (1997) ou Webb, Nasco, Riley et Headrick (1998).

Cependant, tous les athlètes ne connaissent pas les mêmes conditions de reconversion :

Certains sports se prêtent plus à un arrêt progressif que d'autres, dans la mesure où la condition physique ainsi que le mode d'organisation des compétitions déterminent la participation (...) (Chamalidis, 2004, p. 106)

Bouchetal Pellegrini et *al.* (2006) signalent des reconversions réussies parmi ces sportifs de haut niveau, mais il semble que la transition idéale n'existe pas, simplement parce que cela nécessiterait un consensus de valeurs sur ce qu'est une reconversion réussie. Or, il s'agit d'un processus personnel où interviennent quantité de critères différents. Pour certains, c'est l'insertion professionnelle ou le niveau de revenus qui compte, pour d'autre, il s'agit de s'investir auprès de ses proches, et pour d'autres encore, c'est en relevant de nouveaux défis que la reconversion leur permet de s'épanouir. Le problème est tout autre lorsqu'il s'agit d'une reconversion involontaire.

3.2.2.3. L'arrêt involontaire

Les pressions extérieures, l'accident ou la maladie constituent les principales raisons de l'arrêt involontaire (Bouchetal Pellegrini et *al.*, 2006). L'arrêt peut révéler un abandon, être provoqué par la corrosion de la passion, lorsque la pratique du sport génère de la souffrance. C'est le cas par exemple des « gueules cassées », « les exotés-exilés », « les espoirs déçus » du rugby (Gilles Lecocq, *in* Sobry (*Ed.*), 2010, p. 250). Ainsi, pour Gilles Lecocq, dans le cas du rugby, trois processus sont à l'œuvre dans l'abandon : la souffrance due à une incapacité à agir, la saturation de l'identité par des valeurs étrangères aux croyances du joueur, et une dissonance des valeurs familiales et sportives :

une rupture de la courroie de transmission qui permettait à des valeurs familiales et locales de sécuriser un sujet sportif lors de son entrée dans la culture rugbystique. Lorsque les valeurs culturelles du rugby se modifient au point de se couper d'une histoire collective trans-générationnelle, l'investissement du sujet sportif se trouve marginalisée vis-à-vis de son histoire familiale et encadrée par des injonctions sociales qu'il doit gérer seul. (Gilles Lecocq, *in* Sobry (*Ed.*), 2010, p. 251)

Certes, c'est le sportif qui fait le choix d'arrêter la pratique du sport de haut niveau, mais il ne porte pas toujours toute la responsabilité de ce choix qui peut être la conséquence d'une pression dont le sujet ne parvient pas à se libérer. Il peut en résulter une certaine culpabilité de ne pas avoir lutté, de ne pas avoir fait preuve de courage. Si la décision est prise par le sportif lui-même, elle a souvent été contrainte par des intervenants qui disposent d'un certain pouvoir sur lui. Ainsi, les conflits sportifs avec l'entraîneur ou les cadres de l'organisation sportive (Mihovilovic, 1968 ; Werthner et Orlick, 1986) ou une non-sélection (Taylor et Ogilvie, 1994), comme les difficultés financières peuvent être à l'origine de l'abandon de la pratique sportive.

Dans le cas d'un accident, malgré tout la volonté dont il peut faire preuve, l'athlète ne peut physiquement pas poursuivre sa carrière. Dans ce cas, l'arrêt signifie un changement de statut. Le sujet se sent « poussé vers la sortie » car dévalorisé par l'encadrement, les médias ou les autres sportifs (Bouchetal Pellegrini et *al.*, 2006). Pour l'athlète, c'est un échec. Lorsque la pratique sportive est interrompue par un accident, il existe « toujours une incertitude quant à la reprise de l'activité et la récupération du niveau antérieur » (Resche, 2004, p. 26). Déjà, l'arrêt temporaire pour blessure inquiète :

Quand il cesse de pratiquer, le sportif devient inquiet. Il est gagné par l'incertitude. Lui est « arrêté », tandis que les autres – ses rivaux – continuent, le temps échappe avec la crainte qu'il n'entraîne dans son engrenage, une partie de son destin, de ses espérances et par là même, peut-être, une partie de lui-même. (Bauche, 2004, p. 121-122)

De surcroît, son identité d'athlète s'évanouit pour laisser la place au statut de patient, ce qui a pour effet d'accroître sa solitude. Enfin, lorsque le corps devient le pilier de son identité, le sportif perd tous ses repères :

Blessé, l'athlète est dans l'incapacité d'assumer son projet sportif. Il se trouve en proie à des manifestations dépressives avec la peur de l'avenir, des sentiments de tristesse et d'infériorité, dès lors que son corps est le support exclusif du narcissisme et de l'estime de soi. (Bauche, 2004, p. 148)

La pratique sportive peut également être interrompue par la maladie :

La jeunesse et un suivi médical et diététique régulier n'empêchent pas la survenue d'hémopathies, de cancers ou d'autres affections médicales invalidantes. (...) le plus souvent la maladie grave est synonyme d'arrêt de l'activité. (Resche, 2004, p. 26)

Pour Marc Lévêque, qu'elle qu'en soit la raison, parce que l'investissement dans l'objet sportif est extrême, lorsque la reconversion n'est pas volontaire, elle génère au choc traumatique aux conséquences désastreuses :

(...) un investissement exclusif et exacerbé du projet sportif rend plus douloureux le processus de deuil et de réinvestissement, notamment lorsqu'une rupture brutale vient anéantir les espoirs (blessure définitive, non-sélection...). Tout retrait non volontaire et brutal prend valeur de choc traumatique et crée les conditions d'une crise plus profonde. (Lévêque, 2008, p. 71)

Les conditions de l'arrêt de la carrière sportive constituent un déterminant de sa réussite. Les conséquences sont multiples, il nous faut maintenant les expliciter.

3.2.3. Les difficultés rencontrées

Pour Patrick Bauche, « la fin de l'état de grâce est un traumatisme pour le sportif » (Bauche, 2004, p. 117). Il nous parle de « catastrophe narcissique ». Selon Bouchetal Pellegrini et *al.* (2006), la reconversion constitue, pour le sportif, une crise d'identité, la perte de ses valeurs, la baisse de l'estime de soi, le déclin de la satisfaction de vie, des difficultés émotionnelles. Pour Cepic Erpic, Wylleman et Zupancic (2004), il existe quatre types de difficultés : psychologiques, physiques, psychosociales et occupationnelles. Nous utiliserons cette typologie par commodité afin de préciser en quoi consiste chacune des difficultés rencontrées.

3.2.3.1. La perte d'un statut et d'un niveau de vie et peur d'un autre : la crise identitaire

C'est parce que la reconversion est signifiante pour l'athlète qu'elle est difficile. L'abandon d'une identité, dont nous avons commencé à dessiner les contours au travers de l'étude de l'héritage culturel, puis des facteurs d'influence sociaux, en constitue un obstacle. Pour Marc Lévêque (2004), « cette perte, ce deuil concernent à la fois un statut, un idéal, une image de soi. » (Lévêque, 2004, p. 116).

En effet, la pratique sportive est exclusive et identitaire, comme l'affirment Coakley (1983), d'Ogilvie et Howe (1982) lorsqu'ils parlent d'identité unidimensionnelle. Cet état rend ensuite très difficile l'adaptation à d'autres formes d'activités. Cette crise identitaire puise ses sources dans la conjugaison de la perte d'un statut symbolique et d'un certain niveau de vie. Bouchetal Pellegrini et *al.* (2006) évoquent les travaux de Hill et Love qui ont abordé la crise identitaire que traversent les sportifs au moment de leur reconversion : « Cette crise apparaît liée à une dévalorisation de leur statut, à une diminution de leurs revenus et à la nécessité de développer de nouvelles compétences et de jouer un nouveau rôle. » (p. 140).

La crise symbolique passe par une véritable sécularisation de l'être sportif. D'être supérieur, il devient un mortel. Pour Sparkes, « il descend des cimes de l'extraordinaire au monde banal de l'ordinaire » (Sparkes, 1998). Sébastien Fleuriel et Manuel Schotté (2001) parlent, quant à eux, de « déclin de position difficilement supportable ». Cette chute est d'autant plus inacceptable qu'elle est associée à l'échec et à la baisse des résultats sportifs :

Le jour où, pour un champion adulé, arrive le temps des échecs et des abandons, risque de lui apparaître la terrible béance qui séparait l'existence protégée qu'il a menée jusqu'alors de la vie commune, et banale, et difficile qui est réservée aux hommes ordinaires. (Schneider, 2004, p. 14)

Comme nous l'avons déjà vu, son identité repose en effet en grande partie sur ses performances : « Quand l'athlète est en action, sa reconnaissance sociale est immense. Qu'en est-il quand les résultats sportifs ne sont plus là pour étayer cette reconnaissance ? » (Martin, 2004, p. 99). C'est ainsi que la reconversion « peut être vécu comme une dévalorisation du statut social (moindre gains, sentiment de moindre efficience, de moindre utilité...). » (Lévêque, 2004, p. 117). Pour Makis Chamalidis, plus l'athlète s'identifie au personnage sportif, plus l'effondrement est conséquent :

C'est surtout le poids de son rôle sportif que l'athlète met sur son identité qui va déterminer l'intensité de la crise d'identité lors de la fin de la carrière sportive. (...). C'est toute la différence entre les athlètes qui mettent le sport au service de leur vie et les athlètes qui mettent leur vie au service du sport. (Chamalidis, 2004, p. 108)

On est en droit de se demander ce qui pousse l'athlète à investir autant cette identité d'être extraordinaire. Pour René Jaffré, c'est l'illusion de l'ascension sociale qui le pousse. L'athlète sort de l'anonymat, vit dans une illusion, puis prend conscience de son erreur :

(...) l'athlète peut être confronté brusquement à la virtualité d'une réussite sociale par le sport. Dans ce type de circonstance, l'intéressé peut aller vers de terribles déceptions, voire même vers une catastrophe. (René Jaffré, 2004, p. 48)

Ce à quoi il a consacré une grande partie de sa vie n'a soudainement plus de sens. Au-delà de la portée symbolique de l'idéal d'un statut, pour certains, la valeur accordée à l'argent participe largement au problème :

Il y a plusieurs années, représenter son pays et entendre son hymne national était très positif. A l'heure actuelle nous sommes plutôt dans la notion d'argent et je pense que ce qui va ne pas permettre à l'athlète de haut niveau de faire son deuil, cela va être surtout le fait de perdre ce pouvoir représenté par l'argent. (Abassi, *in* UNCU et USJSF, 2004, p. 130)

Pour Mariem Abassi, aujourd'hui Directrice du Lille Université Club, l'athlète construit son identité sur son pouvoir d'achat. Elle détourne la phrase cartésienne selon cette idée : « Je dépense donc je suis » (Abassi, *in* UNCU et USJSF, p. 130) ; selon elle, les jeunes sportifs raisonnent ainsi. Pour Éric Firoud, fondateur de l'Institut Sport Formation de Béziers et du club universitaire Sport Université Nîmes, le niveau des revenus dans le sport empêche l'athlète d'accepter un niveau de vie différent :

Comment expliquer à des jeunes qui ont été adulés par le public, qui ont connu un train de vie confortable, qu'ils vont retomber dans l'anonymat, que leurs moyens financiers vont être réduits... » (...) il y a des échecs dans la reconversion parce que le poids de l'argent n'a jamais été aussi déterminant et qu'il fausse les perceptions. (Firoud, *in* UNCU et USJSF, 2004, p. 95)

Non seulement le sportif de carrière n'est plus un être extraordinaire, mais de surcroît, il doit faire face à l'incertitude de son avenir. Pour Werthner et Orlick (1986), il s'agit du passage d'un statut d'expert à celui de novice. Sébastien Fleuriel et Manuel Schotté abondent en ce sens lorsqu'ils affirment que la « perte d'un attribut de prestige spécifique au microcosme sportif que rien ne peut exactement remplacer, pas même l'inscription dans une carrière professionnelle « ordinaire » » (Fleuriel et Schotté, 2011, p. 133). Marc Lévêque le confirme : « il n'est plus un expert reconnu et encensé, mais un opérateur plus anonyme et moins averti. Tout un processus de désillusion et de réajustement des idéaux personnels doit être entrepris » (Lévêque, 2008, p. 73). Les athlètes passent du service de leur pays à « une fonction anonyme au plan professionnel » (Fleuriel et Schotté, 2011, p. 132). Ces différents auteurs décrivent l'impact délétère d'un retour aux ténèbres forcé. Complètement prisonniers de leur image, les sportifs n'ont pas construit leur identité en tant que sujet autonome, mais en tant que membre d'une communauté à l'identité déterminée. Lorsqu'il s'agit de s'en extraire, la déshérence identitaire est totale. Pour éviter cela, il doit développer une nouvelle forme d'autonomie et de nouveaux rôles (Kerr et Dacyshyn, 2000 ; Werthner et Orlick, 1986). Cette autonomie passe également par la prise de recul sur son propre corps, comme nous allons maintenant le voir.

3.2.3.2. Une dépossession de son identité par le corps

Le corps de l'athlète est le siège de son identité physique :

La fin de carrière et les nécessités de reconversion rendent le sportif vulnérable à cause de la disparition brutale, au mieux progressive, de la relation qu'il entretient avec les objets investis : l'activité proprement dite, mais aussi son corps. (Bauche, 2004, p. 118)

Il ne peut donc être écarté de la démarche de reconversion. Les transformations auxquelles il est soumis au moment de l'arrêt sont importantes et impactent l'athlète :

La prise de poids habituelle ainsi que la perte de la masse musculaire font souvent que l'athlète se sent dépossédé de ce qui fut pendant longtemps un support de son identité. Des préoccupations corporelles surgissent, elles vont de pair avec une espèce de flottement identitaire et se traduisent par une inquiétude concernant le devenir d'un corps trop souvent idéalisé par le passé mais qui ne fait pratiquement plus partie de leurs projets actuels. (Chamalidis, 2004, p. 106)

L'athlète investit beaucoup dans l'activité sportive, mais aussi dans le corps sportif. Le corps reflète son investissement et sa particularité. Les transformations qu'il subit participent à détruire l'identité qui était la sienne :

Abandonner la haute compétition, c'est apprendre à vivre son corps transformé, à l'accepter comme tel, mais aussi à œuvrer pour le maintenir en bon état de fonctionnement. (Chamalidis, 2004, p. 107)

L'athlète finit par le nier, le rejeter :

L'image du corps se dégrade à mesure que ce dernier s'alourdit et ne manifeste plus sa disponibilité antérieure, ne suscite plus les précieuses gratifications personnelles et sociales. Cet emblème de surpuissance, cet objet narcissique devient, à mesure qu'il perd de son efficacité et de sa superbe, le stigmate le plus ostensible et le plus obscène de l'impuissance physique. (Lévêque, 2008, p. 73)

Là encore, on assiste à un effondrement qui s'ajoute à l'effondrement. À l'écroulement de la virtualité du statut s'ajoute celui de l'illusion du corps sportif. Pour Marc Lévêque, « les illusions de maintien du sentiment de puissance et de séduction du corps s'effondrent. » (Lévêque, 2008, p. 73).

3.2.3.3. La perte des repères par l'environnement social : la désocialisation

Aux obstacles symboliques et physiques à la reconversion, s'ajoutent des difficultés psychosociales. Pour Bouchetal Pellegrini et *al.* (2006), pendant sa carrière, le sportif est confronté à la solitude sociale et culturelle et au manque de contacts sociaux. En conséquence, au moment de se reconvertir, il lui est très difficile de se construire de

nouvelles relations en dehors du sport. Enfin, le changement d'environnement provoque une perte de repères déstructurante :

Ensuite d'autres repères structurants disparaissent : la perte du contact quasiment quotidien avec des figures comme celles de l'entraîneur ou des coéquipiers, suscite aussi la recherche de « substituts » une fois la carrière sportive terminée. Ainsi dans la vie professionnelle qui suit (...), la réactualisation de la structure sportive (travail en équipe ou en couple, défi professionnel,...) peut permettre aux athlètes de retrouver des points de repères qui faciliteront l'insertion sociale. (Chamalidis, 2004, p. 108)

La disparition du travail en équipe et de la prise de risque génère un manque dont l'athlète doit prendre conscience, une démarche qui n'est pas aisée selon les contextes professionnels :

Ils se retrouvent assignés à des tâches professionnelles plus classiques, qui ne donnent pas prise à une logique de construction de stratégies et de poursuite d'objectifs stimulants. Alors, l'ancien pratiquant est désemparé ; déçu, il ne retrouve pas dans sa vie professionnelle les représentations et sources de motivation auxquelles il avait pris l'habitude de se conformer, il n'y puise pas les satisfactions auxquelles il était attaché. (Lévêque, 2008, p. 72)

Ici encore, nous constatons que la rupture d'avec la communauté sportive provoque un vide identitaire : « La fin de carrière produit la rupture du lien multidimensionnel qui unissait le sportif à sa communauté, lui conférait une identité sociale et soutenait son estime de soi. » (Lévêque, 2008, p. 70). Marc Lévêque le confirme :

Un sentiment d'isolement peut découler de la disparition inévitable d'une partie du réseau relationnel. C'est pourquoi les anciens sportifs sacrifient avec tant de nostalgie, comme beaucoup de communautés cimentées et spécifiques, aux jubilés, commémorations, invitations qui réactivent réseaux et souvenirs. (Lévêque, 2004, p. 117)

Ce sentiment est d'autant plus vif que les autres sportifs, ceux qui n'ont pas passé le cap de la reconversion, continuent leur carrière sportive :

Une difficulté majeure entravant le travail du deuil chez l'athlète de haut niveau est que l'objet ne disparaît pas dans la réalité ; il existe toujours, et de surcroît, reste l'objet de jouissance pour ses rivaux. (Bauche, 2004, p. 154)

Patrice Martin, champion du monde médaillé et recordman de ski nautique en témoigne :

Le jour où vous arrêtez votre carrière (...) il y a une rupture. J'ai personnellement eu une période de flottement après ma carrière. Six mois après l'arrêt, il y a une embellie car les médias s'intéressent à vous (...). Mais ensuite, c'est plus difficile, le souffle retombe. (...) quand la nouvelle saison recommence (...) vous restez à quai. (Martin, 2004, p. 32)

À la nostalgie qui saisit le sportif de carrière en reconversion comme conséquence de son déracinement, s'ajoute la disparition des espoirs et des finalités de son action. Nous aborderons donc cette ultime catégorie de difficultés.

3.2.3.4. Des difficultés occupationnelles : l'absence d'espérance et de but

Le temps qui jusqu'ici était consacré quasi-exclusivement à la pratique sportive se libère. L'athlète doit pouvoir le réinvestir, l'animer, lui donner un sens. Pendant sa carrière, le sportif justifie son activité par

(...) l'expression d'une grande espérance, d'une attente permanente, d'une volonté sans faille, pour atteindre un but qui pourrait être exprimé comme « une nécessité prospective, essentielle à la vie du moment ». (Martin, 2004, p. 101)

Après l'arrêt, pour Martin, son existence se caractérise par « un vide relatif, sans perspectives apparentes, devant des tâches sans relief et sans connotation existentielle. »

Comme conséquences à la menace de perte identitaire qui menace les sportifs de carrière en reconversion, la plupart d'entre eux choisissent de ne pas quitter un environnement où ils ont tous leurs repères et qui, pour eux, les reconnaît en tant que champions :

(...) près des 2/3 d'entre eux restent dans l'espace sportif dont ils sont issus, en y occupant des fonctions professionnelles soit directement dans leur discipline, soit, plus largement, dans le monde du sport (...) (Fleurbaey et Schotté, 2001, p. 127)

Ces chiffres nous interrogent : peut-on, dans ces conditions, parler d'une véritable reconversion ? Ce choix est-il véritablement un choix ? Les sportifs concernés considèrent-ils avoir réussi leur reconversion ? Bouchetal Pellegrini et *al.* (2006) font part d'études sur la reconversion des sportifs et constatent quatre caractéristiques relatives à la fin de carrière de joueurs de football, en se référant aux travaux de Hill et Love (1974) et de Mihovilovic (1968). Ils en concluent que :

- les « joueurs plus âgés cherchent à rester le plus longtemps possible dans l'équipe, préférant une retraite progressive à un arrêt brutal
- les joueurs n'ayant pas d'autres professions perçoivent la retraite comme très pénible et montrent une augmentation du recours à la cigarette, à la boisson, et une tendance à négliger l'exercice physique
- le cercle d'amis du joueur tend à diminuer au moment de l'arrêt de carrière
- de nombreux participants soulignent que l'arrêt sportif aurait été moins pénible si le maintien d'une implication dans leur club avait été possible.

Ces travaux témoignent non seulement des freins à la reconversion, mais aussi de ses conséquences néfastes sur le sportif de carrière et sur sa santé. Les difficultés

rencontrées ne sont pas seulement d'ordre philosophique ou social : elles révèlent un véritable problème de santé publique. Parmi les affections concernées, la dépression les menace.

3.2.3.5. Faire face à la dépression

Pour Claire Carrier (2002), l'absence de rituel institutionnalisé de départ à la retraite renforce le sentiment de rupture entre la carrière sportive et la carrière professionnelle en dehors du sport. L'absence de reconnaissance du passage d'un statut à un autre participe au développement de stress, voire de dépressions. Une nouvelle fois, Patrice Martin livre son témoignage en la matière :

Je qualifierai ce passage de situation de stress selon Lazarus (1966), c'est-à-dire « une relation particulière entre la personne et son environnement évalué par la personne comme excédant ses capacités ou pour laquelle il n'a pas de réponse, donc le mettant en danger dans son intégrité. (Martin, 2004, p. 101)

Patrick Bauche renchérit : « Privé » de compétition, le sportif éprouve un état d'âme douloureux, un manque d'intérêt pour le monde extérieur, sauf généralement pour ce qui touche à son activité sportive. » (Bauche, 2004, p. 132). François Resche (2004) parle de « détresse psychologique », « (...) celle qui répond à la notion de crépuscule, l'arrêt d'activité pour régression progressive, pour extinction des performances des "dieux du stade". » (p. 26). Pour Francis Martin, « on apparente ce passage à « une petite mort » (...) c'est une véritable épreuve dont il ne faut pas sous-estimer le poids sur l'ensemble des attitudes et des réactions de l'individu. » (Martin, 2004, p. 99).

Pour Claire Carrier (2002), le poids de cette épreuve prend corps dans le dopage :

(...) la conduite dopante (...) s'exprime aussi au moment de la reconversion, étape qui va voir se confronter le temps spécifique au monde du haut niveau sportif et celui de la population générale. Elle témoigne d'une méconnaissance du délai normal nécessaire au désentraînement. (p. 313)

Reprenons alors les termes de Marc Lévêque, lorsqu'il parle de « pulsions vengeresses et destructrices contre le corps (alcool, prise de poids massive, hygiène négligée...), ancien objet de jouissance aujourd'hui défaillant et, de ce fait, méprisé et avili. » (Lévêque, 2008, p. 72).

La reconversion est un processus délicat de transition matérielle, symbolique, sociale. Pour Sophie Javerlhac (2010), « les athlètes vivent en autarcie dans un monde irréel qui les conduit, peut-être, à une forme d'immaturité ou du moins d'inconscience » (p. 79). Selon l'auteur, ils sont peu ou mal préparés à la transition, et les dispositifs semblent mal adaptés, ce qui ne fait qu'accentuer la perte de repères et le sentiment d'abandon et d'oubli. Comme conséquence, les athlètes se forment peu, et souvent dans

le champ sportif, par facilité et encouragés par l'encadrement sportif. Pour concrétiser et mener à son terme un projet de formation, l'athlète a besoin de reconstruire les fondements d'une identité autonome, il doit agir, mais il ne le peut seul. Il faut donc prévoir pour lui des dispositifs de formation adaptés et l'y accompagner en prenant en compte les particularités de son expérience. Dans cette démarche, les responsabilités sont partagées, comme nous allons le voir.

3.2.4. Comment réussir la transition ?

Roland Seiler (2004), scientifique à l'Office Fédéral du Sport de Macolin, pose plusieurs questions qui participent à orienter un début de réflexion. Il souligne l'importance de la temporalité de la reconversion, et en particulier de l'importance d'en faire un processus progressif quelle que soit la cause de l'arrêt. Les marges de décision dont dispose l'athlète constituent également un levier de réussite, de même que la qualité du soutien social mis en œuvre. Enfin, il insiste sur le positionnement de l'athlète dans son parcours, tant d'un point de vue temporel que qualitatif, c'est-à-dire le regard qu'il porte sur sa carrière passée, ainsi que sur des choix d'orientation à venir. Dans ce contexte, l'athlète est réellement sujet, auteur, acteur et spectateur de son parcours. De la même façon, pour Marc Lévêque (2008), la préparation de l'après-carrière se fait grâce à la formation et la mise en perspective anticipée d'un projet professionnel, le « maintien de supports identitaires et d'interactions sociales diversifiées, non restreints au cadre sportif » et « l'accès à des conseils et du soutien social et familial propice à relativiser l'inévitable sentiment de perte dû au changement. » (Lévêque, 2008, p. 71). Nous nous inspirons de ces éléments pour proposer d'intégrer trois supports au projet de formation : l'inclusion du projet de formation dans un projet professionnel, le développement d'interactions sociales dans le nouvel environnement professionnel et la recherche de soutiens. Nous concentrerons successivement notre propos sur le rôle de l'athlète puis des acteurs chargés de son accompagnement dans ce contexte.

3.2.4.1. Du côté de l'athlète

Concernant l'athlète, tous les auteurs consultés s'accordent pour penser qu'il est nécessaire de développer des aptitudes bien particulières nécessaires à la conduite d'un projet, comme la force de caractère, la lucidité, la capacité d'adaptation, la mobilisation de ressources adaptées et le soutien social notamment. Dans tous les cas, le sportif devrait adopter une démarche dynamique et réfléchie.

Faire face

La psychologie nous livre des stratégies intéressantes pour permettre aux sportifs de faire face aux affres de la reconversion. Deux stratégies de « faire face » peuvent être mises en œuvre (Lazarus, Launier et Faulkmann, 1984). L'une, basée sur l'émotion, vise à diminuer la perception de la menace en la déconstruisant et en la relativisant. L'autre, basée sur le problème, vise à modifier son comportement. L'athlète affronte le problème ou l'accepte. La dépression est alors le révélateur d'une fuite, d'un rejet, du refus de faire face.

Pour McPherson (1980), il s'agit de mettre en œuvre un processus de désaccoutumance à l'entraînement. Ogilvie et Howe (1982) précisent alors trois phases du processus : une phase d'abattement et de torpeur, suivie d'une phase d'inconfort, de déni, de contrariété et de dépression. Enfin, suit une phase de compréhension et d'acceptation. Cependant, une telle démarche ne peut être entreprise qu'avec un soutien régulier réalisé par un professionnel.

Un travail de projection et d'expérimentation

Le développement de nouveaux projets doit être conditionné par une orientation choisie en fonction des goûts et des aspirations, car « (...) une activité professionnelle qui plaît peut avoir un effet très structurant sur la personnalité d'un jeune sportif de haut niveau. » (Mouchel, 2004, p. 95). Parce que l'activité sportive répond à un amour de l'absolu, il est intéressant de réfléchir à ce qu'il signifie pour les athlètes : « La quête d'idéal a besoin d'être réévaluée par l'athlète : quel idéal peut-il suivre dans la période d'après carrière ? Ici il s'agit surtout de respecter les mythes dont chaque personne a besoin afin de mobiliser son énergie (...) » (Chamalidis, 2004, p. 106). Pour Marc Lévêque (2008), il s'agit, de manière plus synthétique, de favoriser deux processus : s'ouvrir à la nouveauté par « la construction de nouveaux objectifs et de nouvelles significations, l'ouverture à un réseau social différent. » (Lévêque, 2008, p. 72), tout en recréant dans sa nouvelle vie les conditions de sa motivation dans le contexte de la pratique sportive de haut niveau : « l'ancien sportif va chercher dans sa nouvelle vie à retrouver des challenges, à se fixer des objectifs, à s'éprouver dans l'affrontement de difficultés. » (Lévêque, 2008, p. 72).

Le premier objectif du projet consiste à instaurer un rapport avec le monde professionnel au plus tôt. Pour Paul Wylleman (2004), « ce qui compte avant tout, c'est l'expérience personnelle du travail (qui) doit s'acquérir très tôt. » (Wylleman, 2004, p. 89). Pour Makis Chamalidis (2004), il s'agit d'identifier des « compétences transférables : combativité, courage, audace, patience, discipline, fixation d'objectifs... » afin de prendre confiance et de construire « plus de repères « intérieurs » dans d'autres carrières » (Chamalidis, 2004, p. 108).

Réaliser un travail sur soi

La ténacité et le courage constituent des forces pour mener à bien un tel projet, « il faut à l'athlète de haut niveau une remarquable force de caractère pour ne pas être saisi de vertige au milieu du tourbillon artificiel qu'on entretient autour de lui. » (Schneider, 2004, p. 13). Gilles Rampillon parle de « solidité morale », de « force de caractère » (Rampillon, 2004, p. 36). Pour Patrick Lavaure, alors Directeur Régional Adjoint de la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports (DRJS) de Nantes, « La volonté de l'athlète constitue l'élément incontournable de la réussite d'une reconversion. C'est le sportif lui-même qui constitue l'acteur principal » (Lavaure, *in* UNCU et USJSF, 2004, p. 202) : sans une implication totale de l'athlète dans le projet de reconversion, il ne peut y avoir de transition.

En plus d'une démarche active, la reconversion implique, de la part de l'athlète, de développer un regard réaliste et attentif sur leur parcours. Jean-Pierre Callède en témoigne lorsqu'il fait référence aux sportifs qui considèrent avoir réussi leur reconversion :

(...) on s'aperçoit, par ailleurs, que des athlètes intelligents s'expriment sur la réalité de leur succès, la traversée du désert, leur conversion ou leur reconversion sportive. Ils peuvent être assez lucides sur ce qu'est le sport d'excellence et sur la place qu'ils y occupent. (Callède, 2004, p. 172)

La mise en œuvre d'un projet implique, pour un « sujet-auteur », de construire une démarche adaptée à une situation « faite d'incertitude et de complexité » (Boutinet, 1993, p. 82). L'incertitude en question concerne tant la capacité du sujet à se situer dans le présent, à se définir, mais aussi à envisager l'avenir avec sérénité. Pour lui, il s'agit avant tout de changer son rapport au sport, c'est-à-dire de ne plus le considérer comme le déterminant de son identité, opération qui nécessite un inévitable processus de deuil. Patrick Bauche partage cette vision dont l'objet est le deuil de la compétition : « l'athlète de haut niveau « endeuillé » de l'univers sportif doit reconnaître et admettre que la relation à l'objet n'est plus « comme avant », que l'ancienne relation est perdue à jamais. » (Bauche, 2004, p. 154).

Pour Marc Lévêque (2008), « il s'agit en effet d'une crise, d'une mutation à opérer » (Lévêque, 2004, p. 116). Lorsque les deux objets – « l'objet sport » et « l'objet non-sport » – entrent en conflit, c'est la crise. Pour en sortir, le sportif doit se transformer en quelque chose d'autre : un individu, une personne complexe dont l'identité ne repose pas sur un seul objet, mais plusieurs : « il convient alors de souligner l'importance des multiples identités, voire d'une "flexibilité identitaire", qui peuvent éviter des vraies "failles narcissiques" » (Chamalidis, 2004, p. 107). Makis Chamalidis considère cette perte douloureuse d'un objet externe trop souvent idéalisé « comme le "talon d'Achille" de la structure narcissique du sportif. » (Chamalidis, 2004, p. 109). Il semblerait que pour la déconstruire, la dépression soit un mal nécessaire :

L'étape dépressive est non seulement incontournable, mais elle est même vitale dans la mesure où elle peut et doit être source de remise en question pour aboutir à une réflexion sur ce qu'on est. C'est aussi apprendre à faire la différence entre la personne qu'on est et ce qu'on représentait en tant qu'athlète pour ne plus mêler performance et identité. (Chamalidis, 2004, p. 109)

Pour l'auteur, la dépression est le signe que le vécu était fort et que l'athlète l'a pleinement investi. C'est aussi le signe qu'il peut s'appuyer sur ce vécu pour concevoir un « après » qui a du sens.

Savoir s'entourer

Pour élaborer et mettre en œuvre son projet, entretenir sa motivation et aiguïser sa lucidité, le sportif doit savoir s'entourer dès le début de sa carrière des personnes qui sauront le soutenir, le remettre en question, l'accompagner, comme le rappelle Patrice Martin (2004). Selon lui, « (...) ce sont les proches qui sont les plus à même de vous aider dans votre avenir. » (Martin, 2004, p. 34). Il préconise par ailleurs d'élargir au maximum son entourage afin de se prémunir des échecs. Les relations sociales sont ici considérées comme des ressources que l'athlète doit savoir mobiliser et mettre au service de son projet.

Pour Irlinger et *al.* (1996) quatre grands principes doivent structurer la démarche de reconversion des sportifs : arrêter la compétition de façon progressive, équilibrer les champs investis pour que le sport ne représente pas l'investissement unique, favoriser l'appropriation du projet par le sportif qui doit en être l'auteur et le sujet et négocier les souhaits du sportif et les possibles à réinventer. Ces réflexions annoncent la nécessité de l'intervention de la culture du projet dans le sport. Il ne s'agit pas de prendre uniquement en compte le projet sportif tel qu'il est balisé par les différents acteurs du champ sportif, ni seulement les projets de chacun de ces acteurs de manière isolée. Jean-Pierre Boutinet (1993) nous propose de penser *les projets*, plutôt que *le projet*, comme faisant partie d'un tout structurant, ce qui n'est possible que si l'ensemble des parties font consensus autour d'une philosophie commune de la vie sociale. Tous les acteurs sociaux qui interviennent auprès des sportifs partagent donc une certaine responsabilité dans la conception de ce projet.

3.2.4.2. Du côté des acteurs du sport

Jean-Pierre Callède nous le dit, « il y a un projet à construire avec l'athlète » (Callède, *in* UNCU et USJSF, 2004, p. 173). Pour cela, les acteurs du sport se partagent la responsabilité d'informer et d'éduquer, d'accompagner et de protéger l'athlète dès le début de sa carrière sportive. Catherine Négroni (2007) souligne le rôle essentiel des « autrui » et des « passeurs » dans la mise en œuvre de la transition. Soutiens, aides, conseillers, accompagnants, éducateurs, leurs rôles sont multiples.

Former et éduquer

Cette responsabilité fait de tous les acteurs en présence des éducateurs. Le législateur, d'abord, qui « a inscrit dans la loi la double responsabilité qui consiste à assurer au sportif les moyens de sa préparation et de veiller à son insertion professionnelle. » (Mouchel, 2004, p. 57). Les clubs professionnels, ensuite, doivent prévenir très tôt l'athlète des aléas du métier :

Le premier contact du jeune joueur avec son futur club professionnel est déterminant et doit s'effectuer dans la plus grande transparence : expliquer les aléas du métier de footballeur professionnel (...) notamment sur la brièveté de la carrière, d'où la nécessité de partir sur d'excellentes bases. (Rampillon, 2004, p. 35)

L'auteur préconise ensuite de l'aider à développer sa capacité d'adaptation, car « la capacité à intégrer moralement toutes les décisions, toutes les circonstances, forge la capacité à positiver dans les événements contraires. » (Rampillon, 2004, p. 37). Pour cela, « il faut expliquer aux athlètes qu'il existe plusieurs aspects différents dans cette identité – corporel, psychique, mental – entre lesquels un équilibre est nécessaire. » (Konig, 2004, p. 123). Les formateurs, ensuite, qu'ils soient entraîneurs ou chargés de leur suivi, sont invités à développer « (...) une pédagogie de la sortie maîtrisée, autre forme de cette « alter-éducation dont parlait Pierre Parlebas. » (Schneider, 2004, p. 12), pour combler « (...) la terrible béance qui séparait l'existence protégée qu'il a mené jusqu'alors de la vie commune et banale, et difficile qui est réservée aux hommes ordinaires » (Schneider, 2004, p. 14). Pour cela, il faut sortir de l'illusion en adaptant son discours et en prenant en compte la parole du jeune sportif, notamment au niveau fédéral :

(...) encore faut-il savoir montrer la vie concrète et ne pas bercer le jeune sportif avec des formules sans fondement. (...). Dans une fédération, trop souvent on donne avant d'avoir entendu une demande. C'est une mauvaise façon d'aider le jeune. Il faut savoir l'écouter. C'est important de lui donner la parole. (Chamalidis, débat, 2004, p. 96)

La prise en compte de la parole du sportif constitue un levier de la réussite de la formation. Elle permet de réduire le sentiment d'isolement et d'abandon qu'il peut ressentir au moment de l'arrêt de la pratique intensive du sport.

Accompagner

C'est par la prise en compte de la personne du sportif que doit se mettre en œuvre un accompagnement individualisé (Wylleman et *al.*, 2004). Pour Jean-Paul Schneider (2004), « il faudrait mettre en place un système d'accompagnement de l'athlète tout au long de sa carrière, c'est-à-dire aussi bien en amont de ses succès que pendant sa période de gloire (...) » (p. 104). Pour René Jaffré, « (...) il faut concevoir une diversité de solutions parce qu'il y a une diversité de personnalités (...) » (René Jaffré, 2004, p. 47). L'individualisation passe par l'assouplissement des conditions de formation. En outre, les

sportifs possèdent des qualités différentes (Gilbert, 2004). L'objectif de cette démarche est de permettre à l'athlète de « trouver son propre chemin » (Schneider, 2004, p. 15).

Ce cheminement passe par deux conditions *sine qua non* : pour l'institution, « une réaffirmation des valeurs qui permettent à un sportif d'être en même temps une « personne humaine » » (Callède, *in* UNCU et USJSF, 2004, p. 173), concrétisée par la formation des cadres du sport (Lévêque, 2004), et le choix assumé de redonner le pouvoir au sportif, pour l'aider

à former son individualité et à conserver son identité et son indépendance dans la mesure la plus grande possible pour qu'il soit – le jour de la fin de la carrière venu – un individu mûr et capable de vivre avec les problèmes et les regrets inévitables. (Konig, 2004, p. 65)

Pour Jean-Michel Martin, « il s'agirait de préparer l'athlète à une situation dont il devra avoir le « contrôle » (Martin, 2004). Il s'agit également de favoriser le développement de compétences d'autogestion, de « self-management » et d'auto-efficacité (Seiler, 2004, p. 73).

Les psychologues du sport, selon Marc Lévêque, favorisent deux approches : le sentiment de contrôle personnel et le soutien social, affectif, apporté par l'environnement proche : « préparer soi-même sa reconversion maintient un sentiment d'efficacité personnelle (...) » (Lévêque, 2004, p. 117), tandis que le soutien affectif renforce l'estime de soi. De façon plus concrète, Bouchetal Pellegrini et *al.* (2006) décrivent les principes de l'accompagnement de l'arrêt de carrière :

- L'apport d'aide et de conseils dans une démarche d'anticipation et de préparation de la fin de carrière
- La vigilance envers les conditions dans lesquelles se déroule la transition de fin de carrière, afin de repérer les athlètes à risque pour anticiper un éventuel besoin de soutien
- Le suivi des athlètes après l'arrêt de carrière pour s'assurer qu'ils négocient bien cette transition
- Un dispositif d'aide pour les athlètes en difficulté

(Bouchetal Pellegrini et *al.*, 2006, p. 145)

Un certain nombre de mesures sont préconisées : organiser des séminaires d'information, faire connaître les stratégies qui peuvent se révéler efficaces, mettre en avant les qualités de l'athlète, leur mettre à disposition un centre de ressources pratiques, aider les athlètes à analyser leur parcours et à prendre de l'autonomie. Ces mesures visent également à ouvrir l'horizon des athlètes par diverses actions : diversifier les intérêts du sportif, préparer l'insertion professionnelle et le protéger des risques auquel il est exposé dans le contexte fragilisant de la transition.

Ouvrir des portes et préparer l'insertion professionnelle

Pour Marc Lévêque, l'accompagnement doit permettre d'être reçu par les acteurs du nouvel environnement en préservant le support affectif dont l'athlète a besoin :

Etre accompagné et surtout accueilli dans une nouvelle niche, retrouver ailleurs un contenant chaleureux et protecteur, une structure familiale ou professionnelle qui restaure l'estime de soi défaillante ou blessée est essentiel. (Lévêque, 2004, p. 117)

Il est également important, pour l'auteur, de confirmer, par le regard des autres, l'utilité et la valeur sociale de l'athlète. Pour cela, l'accompagnement doit lui permettre de réaliser une connexion avec la vie en dehors du sport, notamment en diversifiant très tôt les intérêts du sportif, en donnant « un sens à sa vie qui ne soit pas que sportif » (Schneider, 2004, p. 15), afin « d'éviter tout ce qui tendrait à faire de lui le monomane d'une discipline sportive » (Schneider, 2004, p. 16). Ce travail passerait par l'exploration de différents domaines techniques ou universitaires, humanitaires ou commerciaux. Gilles Rampillon (2004) abonde en ce sens en prônant « (...) une ouverture aussi large que possible vers le monde extérieur. » (p. 36).

L'anticipation de la fin de la carrière est un levier de réussite de la reconversion, récurrent chez de nombreux auteurs (Bouchetal Pellegrini et *al.*, 2006 ; Carrier, 2002 ; Fleuriel, 2008 ; Javerlhac, 2010 ; Lévêque, 2008 ; Martin, 2004 ; Mouchel, 2004 ; Resche, 2004). Le développement de quatre actions est régulièrement préconisé : le projet de vie du sportif, qui conjugue projet sportif et projet personnel à moyen ou à long terme sous l'appellation de « double projet », l'accompagnement psychologique, de l'insertion professionnelle et l'ouverture intellectuelle vers d'autres champs. Il s'agit non seulement de prévoir une régulation, mais aussi une véritable protection du sportif.

Protéger l'athlète psychologiquement et physiquement

Les moyens nécessaires à l'accompagnement du sportif en reconversion ne concernent pas que les dispositifs et les réglementations au service d'une réinsertion professionnelle. Pour favoriser le développement d'un projet autonome, assumé et réfléchi, l'athlète doit avoir préservé son intégrité physique et morale. Aux vues de certaines conditions de la pratique sportive, il semble nécessaire, pour beaucoup, de se mobiliser autour de cette cause.

Pour Patrice Martin (2004), « C'est de l'équilibre psychologique du sportif que dépendront sa réussite sportive et sa future réussite de vie professionnelle. » (p. 33). La protection doit également se faire d'un point de vue psychologique. Marc Lévêque considère que « (...) le sportif a vécu des expériences extrêmes, a souffert ; il aurait donc peut-être besoin d'être rééquilibré. » (Lévêque, 2004, p. 169). Gilles Rampillon (2004) parle, quant à lui, de la « préservation de la santé des sportifs » (p. 37) à travers la création d'une protection sociale de l'athlète en tant que tel. Le Décret n° 2012-1202 du

29 octobre 2012 entérine un progrès dans ce domaine : le droit à cotiser pour la retraite dans certaines conditions d'âge et de décompte.

Pour Francis Le Dû (2004), il est nécessaire de simplifier la réglementation et l'adapter à la nécessité de protéger le pratiquant contre les dangers qui le menacent. Parmi eux, Roger Bambuck cite la pression qu'exercent les supporters sur les structures sportives en termes de résultats, « et alors le jour où l'on dira aux dirigeants de quoi ils sont responsables, la société sera mieux en mesure de les protéger (...) des exigences de leurs consommateurs (...) et de ce que ceux-ci réclament aux dirigeants. » (Bambuck, 2004, p 141).

Conclusion

Ces différentes visions de la situation d'accompagnement du sportif ont le mérite de proposer des actions et des postures concrètes pour aider le sportif à réaliser la transition de carrière. Pourtant, dans leurs préconisations, les différents auteurs ne précisent pas toujours qui sont les acteurs concernés. Il peut donc s'agir tour à tour des entraîneurs, des formateurs, des cadres fédéraux, des structures sportives. Cette indifférenciation ne permet pas de pointer précisément quels acteurs portent quelles responsabilités et témoigne de la difficulté à saisir les leviers d'action en situation.

3.2.5. Les leçons à tirer

La reconversion des sportifs de carrière n'est pas un allant-de-soi. Il est nécessaire, pour la prendre en compte, de l'organiser en tenant compte d'un certain nombre de critères. En premier lieu, il est essentiel d'en organiser trois étapes fondamentales : la préparation de l'arrêt, ses conditions, puis de préparer les modalités de l'après carrière. Nous avons observé également qu'il est important de déterminer en amont les causes de l'arrêt : en effet, les conditions ne sont clairement pas les mêmes selon qu'il s'agit d'une retraite due à l'âge, d'un arrêt volontaire ou involontaire. Dans un troisième temps, nous avons constaté que différents freins peuvent empêcher l'athlète de réussir sa reconversion d'un point de vue identitaire. Il peut en effet résister par peur de perdre un statut valorisant auquel il tient, mais aussi refuser de voir son corps changer ou de perdre les liens sociaux sécurisants qu'il a tissés au sein du monde du sport. Le sportif peut également craindre l'absence d'objectifs à moyen ou long terme après avoir connu un projet sportif structurant de ce point de vue. En perte de repères, il peut sombrer dans la dépression qui l'empêche de construire son projet.

Nous avons par la suite mentionné plusieurs pistes pour contrer ces difficultés. Une part de la responsabilité incombe au sportif lui-même, à travers quatre catégories d'actions qu'il peut mener : faire face, élaborer un véritable projet, construire une identité en dehors du sport en pratiquant d'autres activités qu'il valorise et s'entourer

d'acteurs aidants. Les acteurs du sport apportent une large contribution à la reconversion à travers les missions d'éducation, de formation, d'accompagnement, de préparation à l'insertion professionnelle et de protection physique et morale du sportif.

Ces réflexions rejoignent et alimentent la question du double projet du sportif de carrière. Or, pour Jean-Pierre Boutinet (1993), il n'existe pas uniquement deux catégories de projets que l'on mènerait idéalement de façon parallèle et alternée. Lorsque l'on réduit le parcours d'un athlète à un projet sportif et personnel sous l'appellation de projet de vie comme le font Bouchetal Pellegrini et *al.* (2006), on ne peut que créer une grande confusion chez le sportif lui-même, mais aussi chez tous les acteurs qui le côtoient, qu'il s'agisse de ses proches ou des acteurs plus lointains ou institutionnels. La pensée binaire qui scinde déjà par le discours une vie en deux parties qu'il faudrait « recoller », ne peut que participer à créer une scission intellectuelle contre laquelle le sportif investit du temps et de l'énergie. Qu'en est-il du projet professionnel, familial, pédagogique ? Quelle distinction entre les projets du sportif et le projet sportif institutionnel de pilotage des politiques sportives, le projet de développement économique des entreprises dans le champ du sport, le projet de cohésion sociale, le projet institutionnel éducatif ? Ne s'agit-il pas de différentes facettes d'un même problème ? L'idée du double projet oblitère les distinctions à apporter entre les différents projets. Chacun gagne à être clairement identifié et harmonisé par le politique, plutôt que d'exister épars et antagonistes, sans coordination. La nécessité de simplifier le discours et les pratiques dans le but de gagner du temps dans un espace strictement délimité a-t-il participé à nier une partie de l'identité du sportif, à savoir son héritage culturel et philosophique ? Sébastien Fleuriel et Manuel Schotté (2011) parlent de « capital sportif », « entendu comme capital spécifique produit par les institutions sportives. » (Fleuriel et Schotté, 2011, p. 136). Les compétences qu'il génère, « hautement périssables, quasiment intransférables dans d'autres univers », n'ayant de « portée que dans leur actualisation immédiate à travers et pour la performance avec une durée de vie limitée au temps de la compétition. » (p. 137), se restreignent-elles à des savoir-faire pratiques ? De quelles compétences parlent les auteurs ? Quel rôle la formation peut-elle jouer dans la construction du projet du sportif, et en particulier dans l'explicitation et la différenciation identitaire du sportif ? Son expérience de l'incertitude lui est-elle utile dans ce contexte ?

3.3. La formation « empêchée »

Le lien de dépendance entre la formation et l'insertion professionnelle questionne (Carré, 2004 ; Tanguy (*Ed.*), 1986). Ces travaux, ainsi que les constatations formulées au cours de cette recherche montrent que la formation constitue un processus stratégique pour le sportif de carrière en reconversion. Pour tous les acteurs, et pas seulement les sportifs, elle permet de consacrer un certain temps au mûrissement d'un projet, à la constitution d'un réseau professionnel, à l'intégration de nouvelles compétences et de

nouveaux savoirs, à la découverte d'un nouvel environnement, à la création de nouveaux repères (Boutinet, 2004 ; Carré, 2004 ; Pineau, 2004). Entre la « formation thérapeutique » et la formation de reconversion professionnelle (Dubar, 2004), la formation du sportif est une étape de son projet de vie qui a la particularité de se dérouler en parallèle et en concurrence avec la carrière sportive (Lévêque, 2008), d'où les difficultés rencontrées pour la mener à bien. Afin de comprendre son importance dans l'avenir du sportif, il nous faut d'abord définir quelle est sa place dans son projet de vie. Nous pourrions ensuite constater les influences auxquelles elle se soumet dans le cadre de la carrière sportive.

Le projet de vie, contexte dans lequel est pensé le projet de formation du sportif, est avant tout une démarche centrée sur sa personne :

Nous appellerons projet de vie, la conception, à un moment donné, d'un modèle personnel d'existence idéale, inscrit sur le long terme, incluant l'ensemble des composantes de vie que le sportif considère comme importantes et/ou qu'il se propose de poursuivre une fois engagé dans son projet sportif. (Bouchetal Pellegrini et *al.*, 2006, p. 26)

Le projet est présenté comme la représentation anticipée d'un état imaginaire, rêvé, comme moteur de l'action. Le sportif est l'acteur unique de la construction de son parcours, qui consiste à associer différentes « composantes » de sa vie. Le modèle est élaboré dans un contexte précis et peut être amené à changer pour s'adapter à de nouvelles conditions.

Ses finalités sont avant tout d'aider le sportif à « (...) réussir sa carrière sportive et à accéder à une insertion dans le monde du travail. » (Bouchetal Pellegrini et *al.*, 2006, p. 26). Bouchetal Pellegrini et *al.* parlent d'une conciliation sport / études / emploi « qui rend plus problématique encore la gestion du quotidien ou conduit à un arrêt des études au profit de l'emploi ou à un arrêt de la carrière sportive au profit des études. » (Bouchetal Pellegrini et *al.*, 2006, p. 35). Restreint par sa condition, le sportif ne peut compter que sur la formation pour réaliser la transition de carrière. La mise en œuvre de ce projet est mise à mal par des difficultés de gestion du temps, de conciliation des priorités, qui, comme nous l'avons vu, sont orientées avant tout vers la carrière sportive.

3.3.1. La formation comme objet de recherche

Nous remarquons qu'il existe peu de travaux qui abordent la formation des sportifs de carrières, qu'ils soient sportifs de haut niveau, sportifs professionnels ou amateurs. Il existe des études sur l'insertion professionnelle, sur le double projet, mais très peu sur les spécificités du sportif de carrière en formation. Paul Wylleman et *al.* (2004) font exception et abordent l'influence et les relations réciproques entre le développement des athlètes aux niveaux sportif et scolaire. Ils rappellent l'importance de

l'engagement des parents et des entraîneurs pour aider l'athlète à faire face à l'antagonisme qui oppose carrière sportive et poursuite d'études. De son côté, Sophie Javerlhac pointe de nombreux dysfonctionnements du projet de formation au profit du projet du sportif, à travers les travaux de Flanagan (2003) par exemple. Même si des mesures sont prises et des volontés affichées, l'auteur pointe les difficultés des sportifs à concrétiser le projet de formation par un diplôme. Ainsi, Eiseberg (2007) nous informe que seulement 7% des joueurs ont passé un diplôme après la carrière, et que 59% l'ont obtenu avant leur carrière professionnelle. Parmi les basketteurs, on constate les mêmes difficultés : seulement 20% obtiennent un diplôme d'entraîneur parmi les 57% qui ont commencé cette formation, et 50% ont stoppé leur formation (Reymond, 2009, p. 137). Par ailleurs, on remarque que ceux qui sortent diplômés sont moins soumis aux aléas de la conjoncture (Calmand et *al.* 2007). Ces difficultés ne sont pas spécifiques à des institutions ou à des lieux en particulier ; les grands pôles sportifs ne sont pas épargnés : 37% des sportifs issus de l'INSEP n'ont pas obtenu leur baccalauréat et 57% n'ont qu'un baccalauréat (Authier, 2003, p. 51). Enfin, lorsque les formations aboutissent, le sport reste le secteur privilégié. Il préserve, en effet, la pratique sportive exclusive et l'image de soi (Sorignet, 2004).

Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur les causes de la faiblesse de ces taux de formation et de qualification des sportifs de carrière. Il semble que différents freins à la formation empêchent le sportif d'accéder sereinement à la formation au cours de sa carrière, parmi lesquels nous étudierons la pratique exclusive du sport, le manque de soutien et d'accompagnement, le manque de souplesse des dispositifs en place et l'imposition d'une orientation.

3.3.2. Les freins à la formation

L'absence de motivation constitue un frein majeur à la formation. En effet, lorsque le sportif l'associe à la fin de carrière, ne pas s'y investir peut trahir le refus de s'y confronter, de faire face à l'angoisse qu'elle génère (Stephan, 2004). Bien que la motivation soit une condition essentielle de l'engagement en formation (Carré, 2004), elle n'en constitue pas l'unique ressort. Le sportif doit également bénéficier de conditions environnementales qui ne sont manifestement pas idéalement réunies.

Nous constatons dans un premier temps que le sport prend le pas sur les études. Marc Lévêque remarque les difficultés du sportif à assumer les contraintes scolaires, notamment dans le supérieur, où les absences et les retards sont monnaie courante (Lévêque, 2008). Le sport « principe de plaisir » entre en conflit avec les « études principe de réalité » (Augustini, Irlinger, Louveau, 1996). A cette concurrence en défaveur de la scolarité, s'ajoute le manque de soutien et d'accompagnement du processus de formation. Les solutions de formation proposées, comme la formation à distance, souffrent d'autant plus de l'absence de soutien (Gibert, 2004, p. 194). Plus grave, Irlinger

et ses collègues relatent également des cas d'orientation imposée (*ibid.*). Les conditions d'organisation de l'alternance entre la pratique sportive et la formation sont également en cause. L'incompatibilité des calendriers de formation et d'examens provoque également un décalage et un allongement des études susceptible de décourager les sportifs qui n'en voient plus la fin (*ibid.*). Alain Mouchel (2004) note également le manque de souplesse des dispositifs de formation et leur manque d'imagination.

Malgré les dispositifs qui permettent de faciliter l'accès à la formation les sportifs de carrière rencontrent de réelles difficultés à concrétiser leur projet de reconversion par anticipation (Javerlhiac, 2010). Les recherches sur le sujet s'accordent pour dire qu'il est nécessaire de responsabiliser l'athlète très tôt, d'encourager la prise d'autonomie (Lévêque, 2008 ; Bouchetal Pellegrini, 2006).

3.3.3. Conclusion

La reconversion des sportifs de carrière est une démarche qui se prépare dès le début de la pratique, mais on sait que très peu de temps peut y être consacré. Pourtant, malgré les obstacles, beaucoup réussissent à valider un diplôme et à entamer une nouvelle vie professionnelle et personnelle. Certains apprécient d'ailleurs de pouvoir se soustraire aux contraintes de la vie sportive et de pouvoir enfin goûter à une vie normale, comme en témoigne Aurélie Mauresmo lors d'un entretien avec Frédéric Taddei sur Europe 1, dans l'émission Regarde les hommes changer du 14 août 2011¹³. Au regard de ces constatations, peut-on considérer que certains athlètes font face différemment aux pressions, aux aléas, à la menace de l'indétermination de leur statut après leur carrière sportive ? Exister au travers de multiples identités, comme c'est le cas au cours de leur carrière permettrait-il au sportif d'apprendre à s'adapter à des contextes différents et incertains ? On sait qu'il peut évaluer les risques dans le contexte sportif ; se peut-il qu'il parvienne à circonscrire les incertitudes qu'il est amené à expérimenter dans le cadre de sa reconversion ? Quel rôle la formation peut-elle jouer dans ce contexte ? Ces interrogations justifient notre question de départ, que nous rappelons ici :

L'expérience de l'incertitude peut-elle constituer une ressource mise au service du projet de formation du sportif de carrière ?

Dans de ce chapitre, nous avons décrit les différentes formes d'incertitude auxquelles les athlètes se trouvent confrontés tout au long de leur carrière, à l'occasion de leur reconversion et notamment en ce qui concerne leur rapport à la formation.

¹³ Podcast consultable sur le site d'Europe 1 : <http://www.europe1.fr/mediacenter/emissions/regarde-les-hommes-changer/sons/regarde-les-hommes-changer-14-08-11-668233> consulté le 23 février 2015.

L'incertitude constitue la principale caractéristique du sport de compétition, tel que l'a voulu Pierre de Coubertin, et telle que le cultive les acteurs qui y participent. Le sportif peut la subir ou la rechercher. Dans ce cas, on parle de risque maîtrisé (Goffman, 1974 ; Thiann-Bo Morel & Duret, 2013). Lorsqu'elle est subie, le sportif doit faire face à trois moments délicats : au début de sa carrière, il hérite de multiples identités entre lesquelles il faut arbitrer. Il doit ensuite faire face à l'incertitude dans le cadre de sa carrière, notamment à travers des blessures physiques ou la rupture d'un contrat avec un club ou un sponsor. Le troisième temps, celui qui nous intéresse ici, concerne la reconversion du sportif. L'incertitude qui la caractérise se pose comme conséquence de l'indétermination d'un statut post-carrière, de l'imprédictibilité de son devenir, de sa place dans la société, de ses capacités à faire face à un nouvel environnement et à acquérir de nouveaux savoirs, de la construction de nouvelles frontières entre les différents domaines de la vie.

Parmi les hypothèses que nous avons posées, ce chapitre nous permet de valider la première : le sportif de carrière fait l'expérience de l'incertitude sous plusieurs formes tout au long de son parcours. Nous nous interrogeons maintenant sur les conséquences de ces différentes formes d'incertitude sur le rapport qu'entretient le sportif de carrière avec la formation, et nous demandons s'il peut puiser dans son expérience les ressources nécessaires pour la circonscrire, c'est-à-dire en identifier les ressorts et construire des stratégies de faire-face. Les travaux consultés suggèrent de mobiliser la méthodologie du projet pour entrer dans cette démarche. Déjà invoquée eu égard au champ sportif dans le cadre du double projet, elle réclame cependant une mobilisation concertée et coordonnée entre les différents acteurs du sport, ainsi qu'un travail important pour le sportif dont la pratique est très largement guidée tout au long de sa carrière.

Nous devons maintenant comprendre en quoi le vécu, puis la réflexion sur ses expériences participe à la prise de conscience de l'incertitude et constitue un premier pas vers l'autonomie dans le contexte de la formation, puis en quoi l'accompagnement du sportif en formation est utile pour l'aider à prendre du recul sur cette expérience. Différents programmes d'accompagnement et outils pratiques ont été développés pour l'y aider, à l'INSEP notamment, à travers le double projet. Or, aucun n'aborde l'idée de l'expérience comme support à la circonscription de l'incertitude. Dans ce contexte, nous proposons d'étudier le parcours de sportifs de carrière ayant suivi une formation à distance. Adaptée à leurs besoins, cette modalité est d'autant plus intéressante qu'elle permet de mettre en évidence le degré d'autonomie des sportifs-apprenants.

Cette étude nécessite l'explicitation des mécanismes de construction identitaires en jeu dans le développement de l'autonomie et de la personne, puis des liens qui peuvent être faits entre l'autonomie de la personne et le suivi d'une formation à distance. Nous aborderons donc dans un prochain chapitre ces aspects théoriques, sur lesquels nous appuierons ensuite notre argumentation.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE
LE DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE DANS L'INCERTITUDE

Notre travail concerne des sujets âgés de 25 à 40 ans, ayant déjà vécu un certain nombre d'expériences ; il s'agit donc d'adultes. La question de savoir si le sportif mobilise une expérience de l'incertitude au service de son projet de formation constitue un exemple de l'étude de l'adulte en formation, c'est-à-dire un sujet qui puise dans son histoire les ressorts de son devenir (Boutinet, 2004). Ce sujet implique d'explicitement la nécessité pour le sujet de réactualiser sans cesse ses choix afin d'assurer « à l'aide de stratégies volontaristes un itinéraire possible de changement, en s'aidant de la formation et des mesures qui lui sont liées » (*ibid.*, p. 207).

Nous nous efforcerons donc d'aborder les fondements théoriques de cette question en trois points. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur le sujet adulte, ses caractéristiques et la construction de son identité dans un contexte incertain. Puis il nous faudra traiter de son rapport à la formation et à l'apprentissage. Enfin, nous approfondirons les ressorts de la formation à distance dans ce contexte.

1. LE SUJET ADULTE FACE À L'INCERTITUDE

Le sujet adulte se construit dans un environnement. L'identité s'élabore dans la socialisation et la relation à autrui, grâce à des cadres de référence qui lui permettent de bâtir des représentations de lui, d'autrui et du monde. Ces repères sont mis à mal lorsque, confronté aux aléas de la vie, aux ruptures, aux crises, le sujet doit résister et sauvegarder ses repères contre l'incertitude. Nous dirons alors comment émerge l'individu incertain, lorsque, soumis à l'indétermination, à l'imprévisibilité, à l'incertitude du savoir et des frontières, le sujet ne sait plus lutter.

1.1. La construction du sujet adulte

Selon les époques, l'identité n'est pas définie de la même façon. Pour les essentialistes, l'identité est immuable. Le « connais-toi toi-même » de Socrate sous-entend que chacun doit partir à la quête d'une identité qui lui préexiste. Les êtres deviennent ce qu'ils doivent devenir, ils sont *a priori* des parties d'un seul cosmos. Ricoeur (1990) introduit l'idée de pluralité et de mouvement lorsqu'il associe à « l'identité-mêmeté », c'est-à-dire la permanence de l'être à soi, à « l'identité-ipséité », c'est-à-dire la possibilité de faire cohabiter plusieurs facettes, mouvantes, au sein d'une même identité. Cette vision est particulièrement pertinente dans le cadre de l'étude de la vie adulte, car « c'est dans le cadre de la théorie narrative que la dialectique concrète de l'ipséité et de la mêmeté (...) atteint son plein épanouissement » (*op. cit.*, p. 138). Cette conception renvoie à la conception du monde en perpétuel mouvement d'Héraclite, pour qui « tout coule » (Πάντα ῥεῖ, ou *panta rheî*). L'identité est changeante car « tout est soumis au

changement » ; en fonction de l'époque considérée, du point de vue adopté, on est différent (Dubar, *op. cit.*, p. 3).

Cette conception de l'identité permet d'entamer la « quête de soi » (Josso, 1991) contemporaine qui implique davantage le sujet dans la construction de son identité par la prise en compte des déterminations sociales et de sa propre liberté, c'est-à-dire sa capacité ou non à considérer les expériences qu'il vit et à assumer les choix qu'il fait (Kaufmann, 2004). Aujourd'hui, les chercheurs s'accordent pour dire que l'identité est un processus, une construction. Dans cette perspective, étudier la reconversion des sportifs de carrière revient à étudier la construction de leur identité comme un projet de construction de soi en dehors du sport d'élite, un projet qui prend en compte les déterminations qui opèrent dans la société et vise à créer des ruptures avec le milieu sportif de façon volontaire, afin de réellement devenir le sujet qui choisit son existence.

1.1.1. Les fondements de l'identité du sujet

Pour Claude Dubar (2010), l'identité est la conséquence de deux processus concomitants : « l'identification attribuée par les autres » (« identité pour autrui ») et « l'identification revendiquée par soi-même » (« identités pour soi »). La première est subie, construite par et dans l'interaction avec ces autres, soit dans le cadre des relations sociales directes, soit dans le cadre professionnel, tandis que dans le cas de la seconde, le sujet est participant, notamment par le langage (Dubar, *op. cit.*). C'est dans l'interlocution qu'il se positionne, se définit, décrit ce qu'il est à travers ce qu'il a fait mais aussi à travers ses projets (Boutinet, 1993). Les deux formes se combinent pour définir les "formes sociales d'identification des individus en relation avec les autres et dans la durée d'une vie". (Dubar, *op. cit.*, p.6). Claude Dubar propose ici d'articuler deux dimensions de l'identité pour mieux la comprendre : l'une biographique, l'autre structurelle. Joseph Kastarsztein (1990) illustre cette idée et la complète lorsqu'il qualifie l'identité de « structure polymorphe, dynamique, dont les éléments constitutifs sont les aspects psychologiques et sociaux en rapport à la situation relationnelle à un moment donné, d'un agent social (individu ou groupe) comme acteur social » (p. 28).

Au cœur de cette conception de l'identité, l'expérience est pleinement partie prenante. Nadeau la définit comme le « fait de vivre un événement, d'y éprouver des émotions, d'y agir ou d'en pâtir » (1989, p. 97-98). Citant le Dictionnaire des racines de langues européennes (1949), Francis Danvers nous dit que le terme d'expérience dérive de la racine indo-européenne *per-*, qui renvoie à l'action de traverser et à l'idée d'épreuve (Danvers, 2009). Il évoque également la racine grecque *peraô*, « passer à travers », et *perainô*, « aller jusqu'au bout ». Toujours d'après Danvers, *experientia* vient du verbe latin *experiri*, « faire l'essai », (*ibid.*). Enfin, l'allemand distingue l'idée de l'expérience vécue, *erlebnis*, de l'idée d'expérience reçue, *erfahrung*, qui renvoie au voyage et au cheminement. Pour Danvers, « l'expérience peut être vécue, acquise, comprise, validée,

transmise » (*op. cit.*, p. 243). Danvers évoque Lainé (2005) pour distinguer l'expérience « première », « de l'ordre du vécu non verbalisé », de « l'expérience seconde, résultant d'un travail de verbalisation et de traduction de la première » (*ibid.*, p. 243). Elle s'inscrit donc à la fois dans le cheminement et l'histoire des sujets et dans l'élaboration de leur identité. Comme nous le verrons, l'expérience se concrétise dans la relation à autrui et au monde.

Nous aborderons donc les modalités de la construction identitaire du sujet comme une construction sociale (structurelle), biographique (individuelle) et interactive (entre les individus et la sphère sociale puis inter-individus), mouvante et incertaine.

1.1.1.1. La socialisation et la présence d'autrui

Le rôle de la socialisation dans la construction identitaire a été mis en lumière par divers auteurs. Pour Emile Durkheim, selon la formulation de Claude Dubar (2000) qui résume son approche, la socialisation consiste en une « contrainte verticale exercée par les institutions et leurs agents sur les individus » (p. 8). Ces derniers subissent passivement ses influences. Muriel Darmon (2007) rejoint cette approche lorsqu'elle dit que la socialisation est une « action de la société sur l'individu », un « modelage de l'enfant par les rapports sociaux » (p.7). De son côté, Jean Piaget reproche à Durkheim de sous-estimer la coopération entre les individus. Pour lui, la socialisation est « une construction interactive des conduites sociales à la fois cognitive et relationnelle » (Dubar, *op. cit.*, p. 8). Mais son approche se limite aux enfants et aux adolescents, il n'inclut pas les adultes au travail ni dans le cours des activités sociales. Pour Claude Dubar (*ibid.*), la socialisation consiste à « transformer des enfants, êtres biologiques et égoïstes, en êtres sociaux, c'est-à-dire « intégrés socialement », depuis leur naissance jusqu'à l'âge adulte. » (p. 8). C'est le contexte de la « définition de soi et des autres » (*ibid.*, p. 11). Elle met en œuvre un processus subjectif. Celui-ci s'élabore en fonction des trajectoires aussi bien personnelles que sociales, c'est-à-dire en rapport avec le reste du monde. Pour cet auteur, socialisation et identité sont étroitement liées. Il fait d'ailleurs du concept d'identité le pivot de son ouvrage « La socialisation » (*ibid.*).

Pour René Girard (1961), c'est par la *mimesis* intervenant en relation avec autrui que l'on peut expliquer la valeur accordée par le sujet à ses réalisations. Pour le sujet, appelé *disciple*, ce qui a de la valeur est détenu par un autrui, appelé *médiateur*, qui fait office de modèle, parce que le disciple « désirant » attribue une certaine valeur à l'objet désiré qu'il ne possède pas. Le désir pousse alors le sujet à imiter celui qui détient l'objet désiré. Pour René Girard, « À l'origine d'un désir il y a toujours, disons-nous, le spectacle d'un autre désir, réel ou illusoire. » (Girard, *ibid.*, p. 119). Le sujet peut s'accomplir à travers la quête de l'objet désiré à la condition que « l'autre », le médiateur, ne constitue pas un obstacle et que le sujet n'entre pas en conflit avec lui pour obtenir l'objet. Pour

cela, le médiateur doit se situer à une grande distance pour le sujet, c'est la *médiation externe* :

Nous parlerons de médiation externe lorsque la distance est suffisante pour que les deux sphères de possibles dont le médiateur et le sujet occupent chacun le centre ne soient pas en contact. (*ibid.*, p. 21)

La distance peut être matérialisée par une époque, un lieu, ou une situation sociale suffisamment éloignés pour que le conflit direct ne se développe pas. La médiation externe s'oppose à la *médiation interne* où médiateur et disciple connaissent une certaine promiscuité, génératrice de conflit mimétique, « (...) lorsque cette même distance est assez réduite pour que les deux sphères pénètrent plus ou moins profondément l'une dans l'autre » (*ibid.*). Girard trouve dans l'égalité indifférenciatrice la source de sentiments générateurs de violence, car « (...) dans un univers d'égaux, les faibles sont la proie du désir métaphysique et l'on voit triompher les sentiments modernes : l'envie, la jalousie et la haine impuissante. » (*ibid.*, p. 81). En l'absence de règle qui pose les limites de l'affrontement, la lutte peut se révéler violente (Girard, *ibid.*). En outre, plus le nombre de sujets qui désirent l'objet est important, plus ils sont susceptibles d'entrer en concurrence et d'entrer en lutte pour l'obtenir. Certes, de la victime jaillissent les règles culturelles, mais le prix est très lourd : l'éviction et le sacrifice (Martinez, 2002). Mythifiée, positivée, la victime n'en n'est pas moins le témoin d'une marginalisation, une catégorisation, une objectivation qui est susceptible de concerner n'importe qui de façon incertaine. Le statut victimaire est également instrumentalisé par certains « comme moyen convoité de la prise de pouvoir et de l'exercice de l'oppression » (Martinez, *ibid.*, p. 95).

L'identité se construit à la fois dans l'histoire du sujet, son expérience, et dans la relation à l'autre. C'est par les interactions avec son environnement et avec les autres sujets que l'individu se construit, « le milieu tel que l'individu le perçoit, celui où se déroule aussi son action (telle qu'il la perçoit) » (Guillaume, 1992, p. 143). La socialisation participe à la construction de l'identité, mais elle nécessite d'être accompagnée de règles afin de permettre aux sujets d'élaborer des repères stables auxquels se référer dans la conduite de leurs comportements. La différenciation constructive, par la création de repères et le respect de règles, participe à faire de la *mimesis* un processus de construction identitaire plutôt qu'un générateur de conflits violents (Martinez, 2002). Les « cadres de référence » (Boutinet, 2004) y participent dans une certaine mesure, comme nous allons le constater dans un prochain paragraphe.

1.1.1.2. Les cadres de référence

Pierre Bourdieu (1964) a, en son temps, avec Jean-Claude Passeron, décrit l'héritage culturel susceptible de favoriser ou d'handicaper l'accès aux études et leur réussite, donc la trajectoire de vie des individus. Pour Emile Durkheim (1930) ou Jean-Pierre Boutinet (2004), l'héritage ne se restreint pas à la cellule familiale : il est également constitué par la sphère sociale dans son ensemble. Pour Durkheim (*op. cit.*), les sphères sociales qui permettent au sujet de déterminer sa place et son rôle dans son environnement sont la famille, l'école, le travail, la religion. L'influence déclinante de la religion au XIX^e siècle, sonne le glas des assujettissements religieux, mais elle laisse derrière elle un vide en matière de valeurs et de symboles. Selon lui, l'identité sociale de son époque se transmet par l'éducation, où la famille et plus encore l'école tiennent un rôle majeur. C'est un processus essentiellement attribué. L'identité professionnelle serait ensuite octroyée par les groupes professionnels en tant qu'« éléments essentiels de notre structure sociale » (Durkheim, *ibid.*, XXXIV), notamment à travers leur réglementation :

Il faudra que dans chaque profession, un corps de règles se constitue, qui fixe la quantité de travail, la rémunération juste des différents fonctionnaires, leur devoir vis-à-vis les uns des autres et vis-à-vis de la communauté, etc. (*ibid.*, p. XXXV)

Au-delà de l'apprentissage des règles, pour la sociologie interactionniste d'Everett Hughes (1958), la profession constitue une forme d'accomplissement de soi. L'activité professionnelle y est vue comme un processus biographique et même identitaire où le sujet développe sa confiance en lui et gagne en reconnaissance. Pour Talcott Parsons et son équipe (1951), les sociétés assurent leur pérennité par l'intériorisation des fonctions sociales grâce à la famille, à l'école, puis au travail. Jean-Pierre Boutinet (2004) les nomme « cadres de référence » (p. 211-212). Dans ces cadres, l'identité est attribuée, déterminée :

L'être social des individus (leur identité sociale synonyme d'appartenance à une catégorie socialement pertinente) est considéré comme ce qu'ils héritent sans le vouloir et ce qui modèle leurs conduites sans qu'ils en aient conscience. (...) l'identité sociale devient synonyme d'identité pour autrui. (Dubar, 2000, p. 9)

Pour Pierre Bourdieu, l'identité sociale est héritée de la condition d'origine et l'école participe à perpétuer cet assujettissement que le travail ne fait que confirmer (Bourdieu, *op. cit.*). L'entrée à l'école constitue, pour le jeune enfant, le passage du lieu de la socialisation primaire aux lieux de la socialisation secondaire (Dubar, *op. cit.*). C'est un premier bouleversement, une première confrontation à l'incertitude. Il marque

(...) le passage d'un monde protégé, contraint, fermé, hérité, à un monde incertain, libre, ouvert et revendiqué. Donc d'une socialisation communautaire (primaire) à une socialisation sociétaire (secondaire). (Dubar, *ibid.*, p. XI).

Dubar (*ibid.*) cependant considère que c'est dans « la confrontation directe avec le marché du travail que se situe sans doute aujourd'hui l'enjeu identitaire le plus important des individus » (p. 113). C'est à partir de cette expérience que le sujet va poser les bases d'une identité professionnelle en projet, d'une trajectoire en élaboration. Renaud Sainsaulieu (1985) fournit les éléments constitutifs des identités au travail : le champ d'investissement, les normes de comportement relationnel et les valeurs issues du travail. Ces travaux lui ont permis de proposer un modèle typologique des identités au travail en fonction des préférences de collaboration (travail individuel ou collectif) et des stratégies mobilisées (opposition ou alliance). Ces travaux illustrent les relations entre la socialisation et la construction d'une identité sociale par le travail, cadre de référence d'importance, comme nous le verrons par la suite dans le contexte actuel.

L'ossature sociale maintenue par les cadres de références constitue ainsi des repères essentiels à l'action du sujet, car « pour vivre, il faut se savoir soutenu (*holding*) par la trame sociale (...). Il faut se savoir soutenu (*containing*), c'est-à-dire connaître l'étendue de ses possibilités personnelles au sein du collectif (...) » (Carrier, 2002, p. 222). Les cadres de référence donnent du sens à l'action car ils en dessinent les contours et les conditions. Cette idée d'un tissu social participant à la structuration de l'identité de ses sujets est reprise par Vygotski (2011), Bruner (1983) ou Meyerson (1995), lorsqu'ils démontrent que l'enfant se développe dans des contextes sociaux porteurs de significations préétablies qui constituent des cadres de référence. Ces cadres sont alors interprétés et investis en fonction des représentations des différents acteurs. Or, elles peuvent varier en fonction d'un certain nombre de représentations que nous devons maintenant élucider.

1.1.1.3. Les représentations

Le terme « représenter » est issu du latin *repraesentare*, rendre présent (Le Nouveau Petit Robert, 2015). Selon cette référence élémentaire, qu'il s'agisse d'objets, d'images, d'idées, de symboles, la représentation fait exister quelque chose par quelqu'un à lui-même ou à autrui.

Durkheim (2014) introduit le concept de « représentations collectives », construites à partir des cadres de référence sociaux que nous avons évoqués précédemment, et les distingue des représentations individuelles. Pour lui, les premiers systèmes de représentations du monde et de soi-même ont initialement été construits par les dogmes des religions. Les représentations sociales sont originellement transmises et partagées de manière uniforme et stable, ce qui permet aux acteurs de se comprendre, de communiquer, d'agir ensemble. Ainsi, en parlant du l'idée de concept :

S'il est commun à tous, c'est qu'il est l'œuvre de la communauté. Puisqu'il ne porte l'empreinte d'aucune intelligence unique où toutes les autres se rencontrent et viennent, en quelque sorte, s'alimenter. (...) Or, il n'est pas douteux que le langage et, par

conséquent, le système de concepts qu'il traduit, est le produit d'une élaboration collective. Ce qu'il exprime, c'est la manière dont la société dans son ensemble se représente les objets de l'expérience. Les notions qui correspondent aux divers éléments de la langue sont donc des représentations collectives. (*op. cit.*, p. 608-609)

Le concept est transformé en « représentations sociales » par Serge Moscovici à partir de 1961. Il fait remonter la genèse de l'idée de représentation dans le champ de la sociologie à Georges Simmel. Pour celui-ci, l'individu construit ses premières représentations lorsqu'il pense aux « autres absents » (Moscovici, 1989). Citons également Max Weber, pour qui les représentations constituent « un cadre de référence et un vecteur de l'action des individus » (Moscovici, *ibid.*, p. 81). Moscovici reproche à Durkheim de ne pas faire de distinction entre les différentes représentations, qu'elles concernent la religion, les sciences, les mythes, l'espace, le temps, les opinions ou les savoirs. Il s'appuie pourtant largement sur le modèle de son aîné lorsqu'il affirme que les représentations ne sauraient faire état du réel, ni constituer totalement une fiction, mais qu'il s'agit de reconstructions contextualisées sous leur influence. Comme lui, il pense que « l'individu subit la contrainte des représentations dominantes de la société et c'est dans leur cadre qu'il pense ou exprime ses sentiments. » (Moscovici, *ibid.*, p. 84). Il défend l'idée que les représentations varient en fonction des sociétés, des institutions et des pratiques. Enfin, pour cet auteur, une représentation comporte trois dimensions : l'attitude, ou prise de position sur l'objet, l'information, ou connaissances de l'objet et le champ de représentation, c'est-à-dire les mécanismes cognitifs et éléments affectifs qui la constituent. Selon Moscovici, la représentation sociale est donc

(un) système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement *la stabilisation du cadre de vie* des individus et des groupes, mais qui constitue également un *instrument d'orientation* de la perception des situations et *d'élaboration des réponses* (Moscovici, cité par Fischer, 1996, p. 125).

Pour Denise Jodelet (1984), la représentation est « (...) une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun » (Jodelet, *op. cit.*, p. 357). C'est « une forme de pensée sociale ». Pour l'auteur, les représentations servent de base à la communication entre les individus entre eux et entre les individus et leur environnement et elles sont à rattacher « aux conditions et contextes » (Jodelet, *ibid.*) dans lesquels elles émergent. La définition qu'elle en donne est donc la suivante :

Par représentations sociales, nous entendons l'ensemble organisé des connaissances, des croyances, des opinions, des images et des attitudes partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné. Étudier les représentations sociales c'est chercher la relation que l'individu entretient au monde et aux choses. (Jodelet, 1997, p. 365)

Jodelet (*ibid.*) attribue cinq caractéristiques aux représentations : elles concernent un objet, elles permettent de comprendre l'abstrait, de créer du sens, ce sont des constructions et elles sont à l'origine des comportements des individus.

Pour Abric (1994), « la représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique » (p. 64). Selon lui, les représentations se forgent autour d'un noyau d'éléments stables, hérités, qui participent à définir une identité, et d'éléments instables, dits « périphériques », susceptibles d'évoluer. Il cite, par exemple, « l'amour du métier » comme élément stable indispensable sans lequel un artisan ne peut se définir comme tel. Les représentations, pour cet auteur, sont le résultat d'un processus réflexif, un construit élaboré à partir d'une interaction, et comportent quatre grandes fonctions. Dans un premier temps, elles permettent de comprendre l'environnement et de communiquer dans la sphère sociale. Dans un second temps, les représentations contribuent à élaborer l'identité sociale des individus dans les processus de socialisation. Une troisième fonction consiste à permettre à l'individu de prendre des décisions dans une situation donnée. Enfin, une quatrième fonction sert à justifier les décisions prises par les individus *a posteriori*, afin de préserver leur position sociale.

Les représentations jouent un rôle important dans la construction de l'individu et dans ses relations à l'autre parce qu'elles participent à l'émergence du désir mimétique. Comme les représentations, le désir évolue, « on peut en changer et on change de désir quand on change de modèle » (Girard, 2010, p. 106). René Barbier énonce, quant à lui, le concept de représentations identitaires, c'est-à-dire « l'image de soi ». Selon lui, les représentations se construisent par la communication mais ne se limitent pas au discours, même s'il en constitue l'essentiel : « les images identitaires sont des offres de significations ayant pour enjeu la construction de représentations identitaires, chez le destinataire certes, mais aussi chez le locuteur. » (2006, p. 27). Barbier fournit une description du processus de construction identitaire à partir des représentations de soi existantes. Pour l'auteur, les locuteurs produisent des significations toujours nouvelles à partir de significations antérieures stabilisées. Les individus ne peuvent composer une image d'eux qu'à partir d'une image de soi « stabilisée », c'est-à-dire construite.

Pour Bourassa, Serre et Ross (1999), les représentations mobilisées dans la prise de décision et évaluées au regard des résultats obtenus dans le cadre d'une action participent à élaborer des croyances qui interviennent ensuite dans le processus d'apprentissage. Ces dernières « influencent la façon de lire la réalité, de l'interpréter et nécessairement de la comprendre » (p. 22). Le travail identitaire passe donc forcément par le diagnostic de croyances puis la renégociation des représentations du sujet sur les objets avec lesquels il interagit.

Le concept des représentations sociales vient compléter notre approche de la socialisation, car il s'inscrit dans un contexte à la fois social et psychologique propre à l'individu. Comme nous l'avons vu, il participe à la construction identitaire et nous ferons régulièrement appel à lui dans la suite de notre travail.

1.1.2. Les perspectives historiques de l'identité

Le sujet se construit dans une double perspective : dans le temps et dans la relation (Dubar, 2000). Pour rester fidèle à l'auteur, nous aborderons dans un premier temps la perspective biographique de ce processus. Pour illustrer cette facette, nous étudierons donc successivement les différentes phases de la vie et nous montrerons en quoi elles ne sont pas fixes et définitives. Nous verrons ensuite que la notion de trajectoire de vie implique de poser des repères, susceptibles d'être bousculés. L'idée de transition biographique nous amènera à constater que les parcours ne sont pas linéaires et nous aborderons alors les notions de rupture de parcours, de crises, puis de deuil et de résilience, toutes essentielles à l'analyse qui sera la nôtre.

1.1.2.1. Les phases de la vie

Erikson, Levinson, Gould, Bühler, Kaës, Tap ont abordé la question des cycles ou des phases de la vie. Leurs approches ont comme point commun une certaine stabilité et un caractère chronologique redondant d'un individu à l'autre : l'enfance, l'adolescence, la phase d'insertion professionnelle, d'ajustement, de remise en question, de redéploiement, de la force de l'âge, du troisième, puis du quatrième âge.

Erik Erikson (1968) décrit huit phases de la vie. Entre la naissance et 18 mois, l'enfant apprend la confiance, puis la méfiance. Entre 18 mois et 3 ans, il acquiert l'autonomie. De 3 à 6 ans, il apprend à entreprendre dans le respect des règles. De 6 à 12 ans, il développe la confiance en soi. De 12 à 20 ans, l'individu s'interroge sur son identité sociale et sur sa future place dans la société. Entre 20 et 35 ans, il choisit son mode de vie et ses affiliations, qu'elles soient familiales ou professionnelles. Entre 35 et 65 ans, il se préoccupe des jeunes générations et se recentre sur des valeurs d'accomplissement et de réalisation de soi. Après 65 ans, l'individu opère une rétrospection de ses accomplissements et peut développer un sentiment d'intégrité ou de désespoir en fonction du regard qu'il leur porte. Pour d'autres auteurs, la vie est divisée en périodes, telles les différentes phases de la journée par C. G. Jung (1963) qui propose le concept d'individuation, l'ascension puis la descente d'une montagne par C. Bühler (1933), ou même encore comme la succession des saisons par D. Levinson (1978, 1996).

Pour Boutinet, les différentes phases de la vie ne peuvent plus être distinguées en termes d'âge (Boutinet, 1995). Les limites de l'enfance, de l'adolescence, de la vie adulte ne sont plus claires. En outre, si l'on considère que c'est l'entrée dans le travail qui détermine le passage à la vie adulte, que penser de ces jeunes adultes chômeurs qui n'ont pas encore quitté le foyer parental, parfois à 30 ans ? Que penser de ceux qui sont forcés à y retourner après avoir perdu leur emploi ? Jean-Pierre Boutinet parle de « brouillage des classes d'âge » (*op. cit.*, p. 45), de « la montée des inactivités » (*ibid.*, p. 46) causes d'une certaine « dépréciation de l'avenir » (*ibid.*, p. 47). Pour Jean-Pierre

Boutinet, « d'un point de vue psychologique, l'âge adulte définit cette longue période de structuration de l'expérience au-delà des initiations enfantines et adolescentes ; c'est l'âge des réalisations qui peut englober le troisième âge avant le déclin de la vieillesse caractéristique du quatrième âge et de la dépendance. » (*ibid.*, p. 18). Il emprunte à S. Whitbourne et C. Weinstock (1986) trois indicateurs qui participent à la définition de l'adulte :

- Un certain âge chronologique
- Des tâches développementales permettant des réalisations sociales
- Une maturité psychologique pourvoyeuse d'un statut psychologique

A ces caractéristiques, il ajoute la reconnaissance sociale, c'est-à-dire « le sentiment identitaire d'être reconnu » (*ibid.*, p. 22).

S'il est difficile aujourd'hui de distinguer les différentes phases de la vie d'une manière globale, on peut considérer que l'individu est à même d'identifier les phases de sa propre vie, ou du moins de les projeter dans une trajectoire.

1.1.2.2. Les trajectoires

Du latin *trajicere*, qui signifie « jeter au-delà, faire passer d'un endroit à un autre » (Bergier & Bourdon, 2009, p. 14), la notion de trajectoire porte également une certaine détermination. Elle « confère à des variables connues une force prédictive. » (*op. cit.*, p. 14). Parler de trajectoire implique de considérer l'intégralité du chemin parcouru, d'en embrasser tous les moments. Pour Bergier et Bourdon, sur qui nous appuyons notre approche de la trajectoire, « ici, le temps s'efface, il a les traits de la programmation, de la continuité biographique » (*ibid.*, p. 14). L'intérêt de cette définition réside dans le contexte social de la notion de trajectoire qui y est décrite : « la trajectoire désigne la cible qu'il est raisonnablement, probablement, socialement, permis d'atteindre. » (*ibid.*, p. 14). Ici encore, l'influence de l'environnement social valide ou invalide le champ des possibles, mais ce n'est pas le seul critère retenu par les acteurs. Pour Pierre Bourdieu, enfin, la trajectoire implique une « série des *positions* successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations. » (Bourdieu, 1994, p. 72). Pour comprendre une trajectoire, il ajoute qu'il est nécessaire de construire préalablement « les états successifs du champs dans lequel elle s'est déroulée » (*ibid.*), en relation avec autrui et avec son environnement.

Pour Jean-Pierre Boutinet (1995), aujourd'hui, l'individu doit « se soucier moins d'une place à conquérir et à préserver que d'un itinéraire de carrière à construire, itinéraire toujours à revisiter » (p. 51). La trajectoire a pris le pas sur le statut et les individus accordent davantage d'importance à la dynamique de progression entre les différents statuts successifs qu'ils connaissent ou pourraient connaître. Les individus

projetent une tendance et réajustent comme ils le peuvent ou comme ils le souhaitent leurs actions en fonction des situations. Cette course de progression les pousse parfois à se désengager de façon répétitive s'ils ne considèrent pas leur situation satisfaisante au regard de leur projet. Les recompositions familiales successives, les changements de postes, les reconversions professionnelles pourraient résulter de ce phénomène.

Dans le cadre de notre travail, la notion de trajectoire nous permet de comprendre en quoi les acteurs eux-mêmes évoquent leur parcours comme un chemin prédéfini et quel est le poids des attentes sociales qu'ils lui attribuent.

1.1.2.3. Les transitions biographiques

La transition implique de prendre en compte une temporalité multiple, elle « conjugue passé, présent et avenir », elle comporte un « entre-deux qui autorise l'exploration des conséquences et la construction d'un imaginaire d'avenir. » (Bergier et Bourdon, *op. cit.*, p. 14). Une transition est par définition anticipée, préparée par un diagnostic, puis analysée *a posteriori*. Parmi les transitions d'importance, Bergier et Bourdon insistent sur « les passages éducatifs », c'est-à-dire des temps consacrés à l'« acculturation et [à l'] apprentissage de nouvelles règles » (*ibid.*, p. 29). Si elle est réussie, la transition permet le passage d'une situation à une autre sans rupture.

La transition identitaire, lors du passage d'une phase de la vie à une autre, est assurée par les rites d'initiation et de passage dans les sociétés initiatiques à travers trois moments successifs qu'Arnold Van Gennep (1909) nomme séparation, marginalisation puis réintégration. Ces rites contribuent à conférer une identité et attribuent une place à l'individu au sein de son groupe social, comme c'est le cas par exemple dans le cas des rituels instituant les identités d'« enfant », d'« adolescent », ou d'« adulte ». Les individus doivent se plier aux rituels et franchir des épreuves physiques telles que la chasse, l'isolement temporaire, les scarifications, la diète ou l'absorption de produits hallucinogènes. Ces actions donnent du sens au changement de statut de l'individu ou du groupe d'individus dans la communauté et doivent être réalisés selon les règles, sous peine d'exclusion. Il existe encore des rites de passage aujourd'hui (Roberge, 2014) ; ils sont soit inventés, soit issus d'anciens rites renouvelés, comme le baptême, l'enterrement de la vie de jeunesse, les fiançailles, le mariage, la pendoison de crémaillère, les funérailles... Pour Jean-Pierre Boutinet (1992), l'adulte, aujourd'hui, « en mal d'initiation » (p. 31), se tourne vers la formation. Celle-ci participerait donc à la transition identitaire et deviendrait une sorte de nouveau rite auquel s'adonnent les adultes entrés dans un processus d'« initiation à retardement » (p. 32).

Les « transitions de vie », selon J.-L. Mègemont et A. Baubion-Broye (2001), sont encore des circonstances « faisant événement pour un sujet ». Elles peuvent susciter des émotions positives ou négatives, à l'occasion de rencontres, de ruptures, d'accidents. Comme l'indique J.-P. Boutinet (1995), elles peuvent être anticipées ou imposées. Elles

peuvent permettre la continuité entre deux phases de la vie, mais aussi se révéler des échecs. Elles symbolisent alors une discontinuité, une rupture, voire une crise. Cette logique est reprise dans l'approche des « transactions biographique » de Dubar (2010), des « logiques biographiques de continuité » ou « de discontinuité » chez L. Fond Harmant (1995), dans les « dynamiques de continuité » et « les dynamiques de transformation » chez Kaddouri (2002).

Dans le cadre qui nous occupe, la connaissance du mécanisme de la transition nous permet d'appréhender les conditions dans lesquelles se joue la reconversion des individus interrogés, si transition il y a, ou si elle est absente. En son absence, on peut alors parler de rupture.

1.1.2.4. Les ruptures de parcours

Pour Bergier et Bourdon, la rupture « brise la continuité, elle désigne un avant et un après » « elle marque une séparation, un clivage. » (*op. cit.*, p. 14). L'après est décrit comme « celui de la violence, de la brutalité, de la souffrance, de l'incident, de l'événement qui fait avènement. La rupture intervient lorsqu'il n'y a pas eu de véritable transition entre une situation et une autre, quand les individus sont « projetés » d'une situation à l'autre (*ibid.*). Jean-Yves Robin la rapproche de la notion de « disqualification professionnelle » (Robin, 2009, p. 171). Il parle de « violence faite à autrui (...) par de simples signes de non reconnaissance » (*ibid.*) et qui « se transforme, parfois, en processus d'exclusion. ». Prenant l'exemple du travail, dans son étude, il cite le harcèlement, mais aussi la démission, le licenciement. Dans ces conditions, l'identité du sujet est menacée :

L'individu éprouve alors le sentiment de vivre un échec cuisant, d'autant plus lorsqu'il est persuadé (...) de ne pas avoir été soutenu, d'être resté isolé, d'avoir été victime d'un mauvais procès ou d'une « chasse aux sorcières. (Robin, *ibid.*, p. 172)

Pour qu'il y ait rupture, il faut qu'il y ait l'intervention d'autrui sur le parcours du sujet. Jean-Yves Robin parle « d'évaluation négative », insoutenable et incompréhensible, de « forces destructrices » « si puissantes qu'elles finissent en certains cas par invalider le sujet. Ce dernier en arrive alors à douter de sa propre valeur. » (*ibid.*, p. 172). Parce qu'elle est brutale et qu'elle ne permet pas la transition, la rupture peut fragiliser l'intégrité de l'individu et entraîner une crise.

1.1.2.5. Les crises

Le terme de crise indique davantage un changement majeur dans la vie de l'individu plutôt qu'une catastrophe (Erikson, 1968). Lorsque l'individu passe d'une phase de la vie à une autre, l'individu vit une crise. Pour Jean-Marie Barbier (2006), les crises sont des situations de « délibérations sur soi », elles « sont vécues par les sujets comme des moments forts de culture de soi, des moments auxquels ils accordent précisément le sens d'être les « sujets de leur propre vie ». » (p. 49).

Lewin (1951) constate que les résistances au changement sont générées par l'attachement des individus aux normes du groupe auquel ils se réfèrent. C'est donc en travaillant sur les normes elles-mêmes du groupe que le changement est possible. Il distingue plusieurs phases dans le processus de changement : le dégel, ou remise en question des croyances et représentations, le changement lui-même, phase d'expérimentation et de crise, puis le regel, qui consiste à consolider les nouveaux repères.

En revanche, pour Claude Dubar (2010), une crise est une « phase difficile traversée par un groupe ou un individu », une « (...) rupture d'équilibre entre différentes composantes » (p. 9). La crise identitaire provient de « perturbations de relations relativement stabilisées entre des éléments structurant de l'activité », c'est-à-dire la transformation, voire la rupture de ces relations (*ibid.*, p. 10). La mutation de l'environnement peut également être à l'origine d'une crise identitaire, car « le changement de normes, de modèles, de terminologie provoque une déstabilisation des repères, des appellations, des systèmes symboliques antérieurs. » (*ibid.*, p. 11). Pour Robin (2009), la crise est « le crépuscule du sujet » (*ibid.*, p. 173), c'est un « défaut de signalisation symbolique » (Robin, citant Robin, *op. cit.*, p. 177). Pour lui, la stabilité de l'identité est menacée « par le risque de la désorientation suite à la perte d'un certain nombre de repères ou de certitudes qui ne sont plus de mise » (*ibid.*, p. 194). Il faut « instituer des rituels de transition, investir des objets transitionnels » (*ibid.*, p. 190) afin de donner du sens aux événements et poser de nouveaux repères et éviter la crise.

1.1.2.6. Le corps, support des crises identitaires

Parmi les supports, les causes et les témoins du phénomène de crise chez le sujet adulte, il nous semble pertinent d'aborder l'étude du corps, de ses représentations et de ses transformations. Le corps constitue en effet le témoin vivant de la maturité, du changement, voire de l'affaiblissement de l'individu et d'autant plus du sportif de carrière qui le mobilise au service de son activité et de son identité. Marcel Mauss (1936) parle le premier de « techniques du corps » pour qualifier ses usages dans les différents contextes sociaux. Claire Carrier (2002) aborde le sujet du corps et de ses crises chez le sportif de haut niveau en reconversion et souligne son objectivation au service d'une image

marchandisée. Vu comme « support du narcissisme » (*ibid.*, p. 233), il est « devenu instrument conçu et exploité par les autres, (il) peut également être utilisé comme support publicitaire » (*ibid.*, p. 257). Puis, au moment de cesser l'activité sportive, il rend visible le passage à la nouvelle identité de sportif reconverti. Ce dernier perd la maîtrise de son image. D'un point de vue sociologique, pour Claire Carrier,

La modernité envisage son salut par le corps, à travers l'exaltation de son ressenti, le façonnement de son apparence, la recherche de la meilleure séduction possible, l'obsession de la forme et du bien-être, le souci de rester jeune. (*op. cit.*, p. 357)

Cet usage est donc profondément ancré dans son contexte et témoigne des préoccupations d'une époque : l'émotion, l'apparence, l'éternelle jeunesse. La reconversion du sportif implique nécessairement de considérer la baisse des performances, l'usure du corps, voire ses accidents, plus ou moins tragiques. Il se voit vieillir, il fatigue plus vite, met davantage de temps pour récupérer d'un effort, perd de sa masse musculaire. La dégradation des capacités physiques et le vieillissement ont sans doute d'autant plus d'impact sur l'estime de soi du sportif dans ce contexte exigeant et déterminant. Le sportif reconverti peut craindre le rejet, à commencer par son propre regard sur lui-même car il ne répond plus aux représentations sociales de l'idéal du corps. Or, le corps joue le jeu de la distinction sociale, il participe à construire l'identité sociale des individus car en fonction de son apparence, il reflète un certain nombre de représentations sociales qui renvoient à des statuts et des rôles précis. Pour Rauch, « les normes de la société investissent les corps » (2005, p. 224). Pour Denise Jodelet (2000), « Les indices qu'il fournit, même s'ils sont parfois inconscients, sont néanmoins socialement codés. » (p. 46). Boltanski (1971) parle des « usages sociaux du corps » et opère une distinction dans le rapport qu'entretiennent les individus avec leur corps selon qu'ils appartiennent aux classes populaires ou supérieures. Au-delà de l'approche du rapport de classes contestable, de leur identification et de leur stabilité dans le contexte actuel, l'approche de Boltanski nous semble toujours pertinente dans le cadre de notre étude. Nous nous interrogeons en effet sur ce que nous disent ces représentations du corps sur le désir de position de l'individu dans la société. Pour Denise Jodelet (*op. cit.*), le corps, par ses postures et ses gestes, témoigne des états psychologiques et des intentions des individus et leur interprétation sert aux autres individus à se forger les images et les interprétations qui contribueront à fonder les bases de la relation. C'est ainsi que l'interaction permet ensuite de développer une relation. L'étude du rôle du corps « nous introduit aux dimensions sociales de la représentation de soi et d'autrui, à travers les jeux du langage corporel et celui des apparences » (Jodelet, *op. cit.*, p. 47).

Lorsqu'il doit faire face à une transformation de son corps, un individu risque de voir transformé le regard de la société à son égard. Il change de statut physiquement, qu'il s'agisse de l'avancée en âge, d'une invalidité temporaire ou permanente, de l'arrêt d'une pratique physique régulière qui participait à son identification par tous comme c'est le cas d'un sportif de haut niveau. Le refus de cette transformation peut générer une

crise parce qu'elle constitue non seulement un changement majeur ayant pour effet de bouleverser l'identité attribuée et l'identité pour soi, mais aussi un « défaut de signalisation symbolique », pour reprendre l'expression de Robin (*op. cit.*) citée plus haut. Non seulement l'individu qui entre dans cette nouvelle identité n'en connaît pas encore les limites, mais il peut, en les découvrant, ne pas les supporter et ne parvient pas à faire le deuil d'un corps définitivement perdu. Pour sortir de la crise, le processus de deuil semble alors être le ressort individuel le plus efficace.

1.1.2.7. Le deuil et la résilience

Pour sortir de la crise et se relever de l'effondrement qui l'a provoquée, il est nécessaire de passer par l'étape du deuil. Issu du latin *dolere*, souffrir (Bacqué & Hanus, 2009), le deuil est un processus nécessaire pour surmonter une crise due à la perte d'un être cher ou d'un objet investi par l'individu, comme un statut social ou une situation appréciés. Elisabeth Kübler-Ross (1969) propose de décomposer le deuil du malade condamné en plusieurs étapes : le déni fait suite au choc de l'événement, la colère répond à la culpabilité, puis suivent la phase du marchandage, la dépression, puis l'acceptation. Ces phases ne sont pas forcément successives, car un individu peut réaliser des retours en arrière avant de passer à autre phase, et toutes les phases ne sont pas forcément vécues par les malades concernés. Confronté à sa propre mort, il doit faire face au deuil son existence. Confronté à la perte d'un proche, l'individu doit faire le deuil de sa relation avec lui (Bacqué & Hanus, *op. cit.*). Lorsqu'il concerne un objet perdu, comme un lieu de vie ou un statut, Juffé (2005) rapproche l'expérience de la perte aux étapes du deuil décrites précédemment. Parkes (2003), propose de penser le deuil comme « une activité créatrice, par modification des conceptions du monde et de la place que le sujet occupe dans le monde, et par abandon d'une identité ancienne pour une autre différente » (Danvers, 2009, p. 150).

Les changements de trajectoires nécessitent un travail de deuil de la vie passée, d'autant plus qu'ils sont involontaires. C'est seulement à la suite de ce travail de deuil que l'individu pourra trouver les ressorts nécessaires pour reconstruire un projet viable. Freud (1915) le considère comme nécessaire : « nous considérons qu'il serait inapproprié, voire nocif, de le perturber » (cité par Danvers, *op. cit.*). La pédagogie du deuil s'inscrit dans un processus de « réparation de la personne » (*ibid.*) et consiste à accompagner les différentes étapes pour qu'aucun biais ne l'empêche de faire face au changement.

Le concept de résilience est à rapprocher de celui de deuil. Il consiste à « donner du sens aux épreuves traversées » (Danvers, *ibid.*, p. 485). Emprunté à la physique des matériaux capables de retrouver leur forme initiale après déformation, l'idée de résilience est mobilisée dans de nombreuses disciplines : en psychosociologie, en psychologie ou en psychiatrie. Dans notre contexte, il s'agit de la capacité à « se développer en dépit de l'adversité, à surmonter des traumatismes » (*ibid.*). Pour Rutter (1985), elle est facilitée

chez l'enfant par l'autonomie, la coopération et l'imagination. Les « ressorts invisibles » consistent à « trouver un sens à l'existence à travers le développement d'un projet de vie, la capacité à bénéficier de relations affectives avec les proches, l'aptitude à faire de son expérience personnelle un récit » (Danvers, *op. cit.*, p. 486), à travers des rencontres ou des activités signifiantes pour l'individu et qui lui permettent de prendre conscience de sa valeur. Pour Tisseron (2007) le concept de résilience est indissociable de l'idée d'un « Moi autonome » mais laisse de côté ceux qui n'arrivent pas à faire face.

Après une perte, selon sa capacité de résilience, l'individu sera ou non en mesure de fonder une nouvelle configuration identitaire qui prendra ou non en compte les ruptures, les trajectoires, les crises qu'il a connues. Étudier le sujet adulte implique d'aborder ces thématiques à travers le concept d'identité car il reflète tout à fait la nécessité d'accepter le changement et de mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation de soi.

1.1.3. La sauvegarde des « représentations de soi »

Face aux ruptures, aux crises, le sujet est susceptible de mettre en œuvre des stratégies de sauvegarde des représentations de soi. Pour comprendre comment cela est possible, il nous faut avant tout définir ce que nous entendons par « représentations de soi », et décrire les dangers qui les menacent. Parmi eux, citons le décalage entre plusieurs aspects de l'identité, pour soi et pour autrui, ou identité héritée et identité visée (Dubar, 2010). Nous pourrions alors aborder les différentes dynamiques identitaires déjà abordées par les études du champ. Enfin, il sera nécessaire de traiter des « stratégies négatives » (Lipiansky, 1990 ; Kaufmann, 2004) et des « comportements d'anéantissement de soi » (Kaddouri, 2002), lorsque le sujet ne parvient pas à se protéger.

1.1.3.1. Les représentations de soi

Georges Herbert Mead (1934) considère le « Self » (le Soi), comme un construit issu des interactions entre l'environnement social et l'individu. Il affirme que « le Soi, en tant qu'objet pour soi, est essentiellement une structure sociale et naît dans l'expérience sociale » (*op. cit.*, p. 115). Higgins (1960), dans sa théorie des divergences des représentations de soi, distingue trois domaines du *Self* : le Soi actuel, c'est-à-dire la représentation que le sujet ou une autre personne a de lui-même, le Soi idéal, c'est-à-dire la représentation que le sujet ou une autre personne a des attributs qu'il aimerait bien posséder, et le Soi normatif, c'est-à-dire la représentation que le sujet ou une autre personne a des attributs qu'il devrait posséder. Les divergences entre les trois *Self* sont susceptibles de créer un déséquilibre psychologique. Non seulement le sujet se construit

dans un contexte social, mais de plus, il se pense, pense autrui et son environnement. Pour Jean-Marie Barbier (2006), « à chaque unité d'action d'un sujet correspond probablement chez ce dernier une représentation de lui-même comme sujet agissant dans cette action. » (p. 35). L'auteur va plus loin et explique les situations de blocage lorsque les représentations liées à une action spécifique entrent en conflit avec les représentations identitaires durables.

Pour Fritz Heider (1958), les individus cherchent à comprendre les causes et les conséquences des événements. Les réponses ou « attributions » qu'ils apportent à leurs questionnements participent, selon lui, à construire des croyances ou des schémas qui les aident à comprendre des comportements ou des situations à venir. Si l'individu est l'auteur d'une représentation, Heider parle d'auto-attribution. Si le sujet mobilise une croyance ou un schéma qui émane d'autrui, Heider parle d'hétéro-attribution. Trois types d'attributions sont proposés par l'auteur : les attributions portant sur les causes d'un événement, sur les dispositions d'un individu, et les attributions de responsabilité qui présentent en particulier un caractère moral. Plusieurs biais empêchent cependant l'individu d'établir réellement les causes d'un événement car l'individu est également influencé par ses représentations et son désir de les sauvegarder (Ross, 1977). Festinger (1954) décrit d'ailleurs comment les individus ont tendance à se comparer entre eux afin de se situer par rapport aux autres membres de la communauté.

Les travaux de Tajfel et Fraser (1978) vont plus loin et expliquent le phénomène de catégorisation sociale, c'est-à-dire l'organisation des objets observés en catégories, par le besoin d'organiser l'information de façon cohérente et satisfaisante pour l'individu. La théorie du rôle (Deutsch & Krauss, 1972), explique l'impact de l'influence sociale sur la définition de soi, qu'il s'agisse du métier exercé, du statut lié à l'âge ou au sexe. Irvin Goffman (1963) approfondit ces travaux et fait émerger le concept de « face » pour montrer en quoi le sujet entre ou non dans le rôle qui est attendu de lui à travers certains rituels de sauvegarde de sa position et de la position d'autrui. Goffman distingue alors « l'identité réelle » de « l'identité virtuelle », sorte de « mise en scène de soi » qui vise à sauvegarder les apparences dans le respect des normes sociales en vigueur. Cette conception répond tout à fait à l'idée du « Moi-objet (...) sous le regard de l'Autre » de Jean-Paul Sartre (1953, p. 333).

Les représentations peuvent être mises en danger, menaçant l'intégrité identitaire de l'individu. Dans sa « théorie de la dissonance cognitive », Festinger (1957) décrit comment les représentations d'un sujet peuvent entrer en conflit avec une situation dans laquelle il se trouve. La relation entre les cognitions peut ainsi être consonante (en accord), non pertinente (deux actions sans rapport), ou dissonantes (incompatibles). Dans tous les cas, les individus cherchent à conserver un maximum de cohérence entre leurs croyances et leurs représentations et une situation donnée.

1.1.3.2. La mise en danger de l'identité

A l'idée d'une « identité positive », Hanna Malewska-Peyre (1990) oppose une « identité négative », qu'elle décrit comme « le sentiment de maîtriser (au moins partiellement) l'environnement et d'avoir des représentations de soi plutôt favorables en comparaison avec les autres » ; ce serait « un signe de santé mentale, d'adaptation sociale » (p. 113). L'« identité négative » correspond à « un sentiment de mal-être, d'impuissance, d'être mal considéré par les autres, d'avoir de mauvaises représentations de ses activités et de soi » (*op. cit.*). L'auteure positionne son regard sur les interactions défavorables et la stigmatisation qui participent à cette construction délétère. En outre, elle considère que « l'individu sera jugé d'autant plus négativement que son comportement ne correspond pas aux attentes (des autres) » (*ibid.*, p. 114). Lipiansky décrit comment un groupe peut, dans ce cas, isoler et enfermer l'individu « dans une position de non-existence » (1990, p. 202), d'exclusion qui provoquent alors chez l'individu concerné des sentiments de dévalorisation et d'aliénation à l'image projetée.

L'identité peut être mise en danger face à un groupe de personnes inconnues : « il y a d'abord l'anonymat initial qui donne à chaque participant la sensation de ne pas exister comme individualité et d'être « noyé » dans la masse » (Lipiansky, *op. cit.*, p. 177). L'individu est ensuite confronté à l'incertitude de « l'impression que chacun va produire et à l'image que les autres vont s'en faire. » (*ibid.*). L'auteur propose l'expression d'« image narcissiquement dévalorisante » (*ibid.*, p. 178) pour désigner le malaise ainsi créé. Il ajoute que plus le sentiment d'insécurité est fort pour un individu au sein d'un groupe, plus il ressentira un besoin de reconnaissance, c'est-à-dire de se sentir exister, d'avoir sa place, d'être valorisé et d'être reconnu dans sa singularité. L'image renvoyée par les autres peut donc participer à influencer l'identité d'une personne, à l'assujettir à la représentation qu'en ont les autres, dans les situations interpersonnelles et dans la situation sociale qui met en scène les rôles sociaux (Malewska-Peyre, *op. cit.*). Dans ces contextes, les personnes ou les groupes de référence jouent un rôle majeur dans la définition de l'image de soi. La dévalorisation naît en conséquence de la conjugaison de l'affectivité en jeu pour l'individu concerné, d'une certaine fragilité du Moi et des comportements de rejet subis.

Pour Laing (1971), c'est le décalage entre l'identité pour soi et pour autrui qui est à l'origine d'une souffrance. Hanna Malewska-Peyre (*ibid.*) parle d'« incohérence de statut » en référence à Goffman (1957) ou d'« inconsistance de statut » (p. 131). Dans ce cas, elle constate une divergence entre le statut de l'individu et les représentations qu'il a de son identité. C'est le cas lorsqu'un individu ne maîtrise pas des compétences qu'il est censé maîtriser du fait de son statut. Pour Malewska-Peyre, le cas des dirigeants des grandes entreprises nationales polonaises de l'époque stalinienne, sélectionnés sur des critères politiques, est tout à fait représentatif de l'écart qui peut exister entre identité pour soi et statut social. De plus, dans le cas des individus qui connaissent une forte promotion sociale, la peur de « retomber là d'où ils viennent » est permanente (De

Gauléjac, 1987, p. 97). La lutte pour la reconnaissance à laquelle ils sont forcés les plonge dans la tension et l'angoisse, ils connaissent une « névrose de classe » (De Gauléjac, 1987).

Claude Dubar (2010) ajoute une dimension historique au malaise identitaire lorsqu'il évoque le décalage entre l'identité héritée et l'identité visée. Jean-Marie Barbier (2006) met également en lumière les notions de plaisir et de souffrance identitaire, selon que les représentations par les sujets de leurs activités et l'idée qu'ils ont d'eux-mêmes correspondent à ce qu'ils souhaitent ou non.

1.1.3.3. Des dynamiques aux stratégies identitaires

Olga Galatanu (1996) s'appuie sur la définition du Petit Robert pour qualifier les dynamiques identitaires. Une dynamique est ainsi un « ensemble de forces en interaction et en opposition dans un phénomène, une structure » (p. 46). Pour l'auteure, il s'agit simultanément d'une transformation et d'une préservation de soi.

Mokhtar Kaddouri (2006) nous livre quatre « dynamiques identitaires ». La dynamique de continuité consiste à renforcer les conditions de vie considérées comme satisfaisantes. Lorsque les activités sont imposées par exemple, elles font l'objet de transformations de la part du sujet, afin de préserver sa congruence identitaire. Lorsque l'individu se trouve à un carrefour de sa vie, son identité se trouve affaiblie par l'incertitude de ce qu'il va devenir, il s'interroge et reconstruit de nouveaux repères. Il s'agit de la dynamique de la gestation identitaire. Kaddouri utilise également le terme « d'identités acquises » pour définir les « identités que nous construisons dans le cadre de nos positions et appartenances socioprofessionnelles, à travers les rôles sociaux que nous assumons » (*op. cit.*, p. 123). Les identités héritées et acquises entrent en conflit et provoquent des tensions identitaires, comme une lutte des désirs du sujet contre la prescription dont il fait l'objet. Cette tension peut générer des conflits avec autrui, ou au contraire amener le sujet à négocier. Dans un troisième cas, il peut être amené à s'isoler, à se résigner.

Les enjeux des dynamiques de transformation identitaires consistent à confirmer, reconstruire ou redéfinir une identité en insistant sur le processus lui-même. Nous savons que la conversion identitaire peut s'opérer d'un point de vue transversal, d'un champ à un autre, et temporel, c'est-à-dire planifiée d'un temps sur l'autre (Dubar, 2010). Dans cet objectif, à partir du moment où les notions de projet, d'analyse de l'environnement, de planification interviennent, les dynamiques se muent en de véritables stratégies. Pierre Tap (1996) définit la stratégie comme

(...) l'articulation chez un acteur individuel ou collectif, d'une logique interne finalisée et de conduites réalisatrices. Toute stratégie implique la mise en œuvre d'une énergie d'investissement et d'une dynamique de décision, dans la définition de buts (intermédiaires ou terminaux), dans le choix de moyens (matériels ou symboliques) et

dans le suivi d'itinéraires facilitant l'élaboration ou l'exécution d'un projet, qui est toujours un projet de soi en relation avec les autres. Cette mise en implique en effet une régulation interactive entre les conditions externes (situations, obstacles, relations, effet d'emprise) et la dynamique de l'acteur. (p. 191)

Ici, les stratégies identitaires visent à défendre un passé, obtenir de la reconnaissance via des affiliations, élaborer des projets et faire face aux obstacles qui les empêchent.

Joseph Kastorsztein (1990) fait une analogie entre le contexte militaire de la stratégie et les stratégies identitaires des individus lorsqu'ils recherchent la similitude avec le groupe social dans lequel ils évoluent. Pour lui, il s'agit de concevoir consciemment un plan d'action, afin « de prouver son appartenance ou de démontrer sa volonté d'intégration » (*op. cit.*, p. 33). Les objectifs peuvent être de trois sortes. Dans le cas de la conformisation, l'individu cherche à répondre à l'exigence normative de son environnement. Dans le cas de l'anonymat, l'individu se libère de la pression des normes sociales ce qui peut soit le déresponsabiliser, soit lui permettre de révéler au mieux son potentiel. Dans le cas de l'assimilation, le degré le plus fort de la recherche de similitude, comme nous le précise Kastorsztein, les individus cherchent à « oublier les caractéristiques historiques et culturelles qui les rendaient distincts et accepter l'ensemble des valeurs et des normes dominantes. » (*ibid.*, p. 35).

Pour Isabelle Taboada-Léonetti (1990, p. 49), la notion de stratégies identitaires « postule indiscutablement que les acteurs sont capables d'agir sur leur propre définition de soi ». Ces stratégies apparaissent comme le résultat de « finalités exprimées par les acteurs et des ressources de ceux-ci ». Taboada-Léonetti conclue que

la production de l'identité n'est pas un simple jeu de reflets, ou le résultat de réponses plus ou moins mécanistes à des assignations identitaires effectuées par autrui, mais qu'il entre une part importante de choix et donc d'indétermination quant aux formes des processus stratégiques (*ibid.*).

Non seulement l'individu n'est pas totalement soumis à la détermination d'autrui et de son environnement, mais il doit sans cesse inventer de nouveaux comportements pour atteindre ses objectifs. Il doit donc disposer d'un certain nombre de ressources pour entrer dans un tel processus.

1.1.3.4. Les dynamiques de défense identitaire

La différenciation est une autre catégorie de stratégies observées. La stratégie de différenciation est définie par Lemaine (1974) comme un ensemble de phénomènes par lesquels des personnes se déplacent vers de nouvelles conduites, de nouveaux espaces de vie, inventent de nouvelles dimensions de jugements ou d'évaluation relatives aux modes de faire et d'être avec autrui » (cité par Kastorsztein, *op. cit.*, p. 37). L'enjeu consiste alors, pour l'individu, à trouver une place qui lui soit spécifique et reconnue en valorisant les

particularismes qui le distingueront de son environnement. La stratégie de la visibilité sociale présentée par Moscovici (1979) consiste justement pour l'individu à « se rendre visible », « être identifié, écouté et individualisé » (cité par Kastorsztein, *op. cit.*, p. 38), allant jusqu'à adopter des conduites négatives. Dans le cas de la stratégie de la singularisation, les comportements mis en œuvre visent à éviter la comparaison avec leur environnement en adoptant des critères de distinction singuliers, uniques, comme c'est le cas par exemple avec l'acquisition d'objets de consommation personnalisés (Goffman, 1975). Pierre Tap (1996), de son côté, parle de « stratégies de personnalisation ».

Pour Hanna Malewska-Peyre (1987), les ressources qui permettent aux individus de faire face à la souffrance identitaire sont les « mécanismes de défense ». En 1990, elle décrit trois « stratégies intérieures » mises en œuvre en réaction à la dévalorisation : l'individu peut refouler l'information et la dénier, se résigner à la position sociale dévalorisée ou faire preuve d'agressivité. Deux « stratégies extérieures » sont également présentées : la « stratégie d'assimilation aux nationaux » et la « stratégie de valorisation et de revendication de sa propre différence ». Enfin, une stratégie intermédiaire consiste à rechercher « des similitudes avec les groupes majoritaires sans renoncer à sa propre différence » (*op. cit.*, p. 129). Dans ce cas, les valeurs mobilisées sont communes aux immigrés comme aux nationaux, elles dépassent le cadre national, l'histoire et la culture de chacun des deux peuples.

Pour Jean-Marie Barbier (2006), en fonction de ce qu'ils ressentent (plaisir ou souffrance), les sujets vont opérer des transformations qui peuvent être de trois ordres : transformer leurs représentations sur les activités, sur eux-mêmes ou sur autrui, transformer les communications relatives à ces activités, ou transformer les activités elles-mêmes.

Le « *coping* » fait partie des stratégies de « faire face ». Initié par Haan (1965), le terme désigne un comportement défensif d'adaptation à des situations problématiques. Les théories cognitives comportementales en font des stratégies de lutte consciente en situation de stress (Sidle Moos, Adams, Cady, 1969). La perspective transactionniste positionne l'individu en interaction avec son environnement : le faire-face est « un ensemble d'efforts cognitifs et comportementaux en perpétuel changement pour gérer les demandes externes ou internes évaluées comme mettant à l'épreuve ou excédant les ressources personnelles » (Lazarus, Folkman, 1984). Lazarus et Launier (1978) ont mis en lumière deux types de stratégies. La première, centrée sur le problème, consiste à mettre en œuvre des actions préventives afin de réduire la menace puis de s'attaquer directement la source du problème. Dans le cas des stratégies centrées sur l'émotion, il s'agit de travailler sur l'émotion générée par le problème, que ce soit par la voie pharmacologique ou bien par diverses techniques de lutte contre le stress, comme la relaxation. Une troisième stratégie, décrite par Endler et Parker (1990) consiste à fuir une situation stressante, physiquement ou psychologiquement.

1.1.3.5. Les stratégies négatives

Les stratégies identitaires n'entrent pas toujours dans le cadre de dynamiques de sauvegarde de l'individu. Elles peuvent à différents degrés générer des effets négatifs, risqués, voire autodestructeurs.

Lorsque l'individu ne parvient pas à faire face à la fragilisation de son identité, il peut être amené à adopter des comportements négatifs, ou des comportements qui génèrent des effets négatifs pour l'individu. E. M. Lipiansky parle de « stratégies négatives » (1990, p. 202) pour qualifier l'« impasse à laquelle elles aboutissent concernant la recherche de reconnaissance et la satisfaction des besoins identitaires » (*op. cit.*).

David Le Breton évoque les conduites à risque (2002). Selon lui,

Pour les jeunes générations, les conduites à risque (toxicomanie, fugues, vitesse sur la route, etc.), s'appuient sur une souffrance personnelle aiguë ou diffuse, elles sont l'indice d'un manque d'intégration, faute d'un goût de vivre suffisant. (Le Breton, 2002, p. 11)

Pour Kaufmann (2004), trois formes identitaires témoignent de stratégies négatives. Parmi les explosions identitaires, il cite les identités totalitaires, dans le cadre desquelles l'individu s'enferme dans un « cocon protecteur aidant à maintenir la sécurité ontologique » (Giddens, 1991, p. 187, cité par Kaufmann, *op. cit.*, p. 209). L'auteur aborde également le cas des identités explosives qui s'affirment dans la violence. Citons encore le retrait, c'est-à-dire le refus du processus identitaire et le refus du projet, « sans dériver vers des univers nouveaux et décalés » (*ibid.*, p. 232). Une troisième attitude consiste, pour Kaufmann, en un « abandon de l'identité à des cadres de socialisation strictement définis par une hiérarchie administrative » (*ibid.*, p. 260-261). Il s'agit des « identités froides », où l'individu trouve un cadre identitaire rassurant et stable qui lui convient. Dans tous les cas, lorsque l'égo souffre de l'absence de reconnaissance, il peut déclencher contre lui « une violence triste et surtout contre soi, intérieurement dévastatrice » (*ibid.*, p. 281).

Mokhtar Kaddouri décrit pour sa part les « dynamiques d'anéantissement identitaire » pour désigner des comportements d'anéantissement de soi adoptés directement par l'individu. Dépourvus d'énergie, ils ont associé la honte, la culpabilité et la souffrance à leur identité.

C'est le cas, par exemple, quand le sujet ne dispose pas d'un potentiel énergétique qui lui permet d'assumer avec un minimum de conflit plusieurs composantes identitaires présentant des incompatibilités, et où le « ressort » intérieur fait défaut et ne permet plus de rebondir. (Kaddouri, 2002, p. 40)

La seule réponse que l'individu peut alors donner est le suicide, ayant totalement intégré le Soi comme méprisable et inconsistent. Ces conduites témoignent de l'impossibilité pour l'individu à faire face à une représentation de soi négative. Elles se distinguent des conduites ordaliques qui sont davantage le signe d'une recherche de

repères par la prise de risques inconsidérés « pour donner sens et valeur à sa vie » (Le Breton, 2002, p. 108) que comme une tentative d'autodestruction, même si les deux comportements sont très proches et peuvent révéler des symptômes communs. La démarche est tout à fait opposée, même si les conséquences peuvent parfois se rejoindre dans l'accident ou dans la mort. Nous illustrerons et approfondirons les conséquences de telles conduites lorsque nous aborderons les conséquences de l'incertitude sur l'individu au paragraphe 4.2.2 de la troisième partie de notre travail. Avant cela, il faut compléter notre étude de l'identité du sujet adulte en l'abordant notamment dans une perspective historique, car elle constitue une approche centrale dans le cadre de cette recherche.

1.1.4. Aborder l'étude du sujet adulte

L'approche déterministe psychanalytique freudienne fait de l'adulte un héritier des blessures de l'enfance. Si cette approche nous semble quelque peu réductrice, nous ne pouvons pas ignorer les influences des vécus de l'enfance sur la personne devenue adulte. En effet, comme nous le dit Marc Lévêque,

L'investissement dans la pratique intensive est déterminé par la connexion de différentes représentations et empreintes fixées dans l'histoire individuelle et dans les relations familiales. Il suppose l'attribution subjective par un sujet d'une valeur essentielle à l'engagement dans cette activité. Il consiste en l'affection insistante d'une quantité d'énergie vitale que le désir d'un sujet investit dans un objet. (Lévêque, 2008, p. 26)

Les conceptions homéostasiques fondent le processus de décision adulte comme un « compromis momentané entre les attentes de la personne et les demandes de l'environnement » (Boutinet, 1995, p. 98), dans un souci d'équilibration. Les stratégies identitaires et l'apprentissage étant par certains égards en lien, il nous semble également utile de mobiliser ces approches au service de l'étude de la mobilisation de l'expérience du sujet adulte pour apprendre à faire face à l'incertitude. Le développement de l'adulte consiste en une constante adaptation aux changements qu'il subit (Boutinet, *op. cit.*). Cette approche est particulièrement intéressante dans notre contexte, car elle nous permet de concevoir comment l'adulte mobilise son expérience au service des changements auxquels il doit faire face.

Les modèles dynamiques à orientation vocationnelle présentent les individus face à la continuité, au changement ou à la rupture, dans une perspective progressiste, vers une plus grande autonomie sociale. Les rites de passage décrits par Van Gennep servent alors à marquer le passage d'un statut à l'autre et contribue à la structuration identitaire. En ce qui concerne les sportifs de carrière, Marc Lévêque décrit comment le sport constitue une continuité qui protège du changement, mais de façon illusoire : « L'engagement dans la pratique intensive (...) participe de l'établissement de l'identité même du sujet, comme une condition du sentiment d'être ou de continuer d'être. » (Lévêque, *op. cit.*, p. 27). En effet, les ruptures constituent des menaces pour

l'identité, car « l'obligeant à vivre dans un état de perpétuelle transformation de sa conscience. (...) Toute transition est porteuse d'un conflit virtuel susceptible de remettre en question les habitudes de vie. » (Boutinet, *op. cit.*, p. 103). Dans cette perspective, la personne se construit dans les « dérèglements multiples ouvrant sur des résolutions toujours précaires » (*ibid.*).

Les conceptions aléatoires et contextuelles du développement de la vie adulte insistent sur le contexte dans lequel ce dernier évolue. L'homme y est décrit comme un être de crise (Kaës, 1979) sans prédétermination historique : « c'est ainsi qu'il se crée homme et son histoire transite entre crise et résolution » (Boutinet, *op. cit.*, p. 104). L'incertitude, « pour soi » ou « pour autrui », expressions empruntées et détournées de Claude Dubar (2010), est susceptible de générer des crises qui peuvent jeter la personne dans les tréfonds de la disqualification et du déclassement. Lorsqu'elles sont surmontées, par anticipation ou *a posteriori*, elles peuvent cependant constituer des expériences de référence que la personne pourra alors mobiliser au service de son projet.

Ces différentes réflexions nous permettent de constater que l'identité implique pour l'individu, à un moment ou à un autre, la nécessité de se définir face à l'incertitude : le sujet se positionne par rapport aux règles de vie en société, par rapport aux aléas, par rapport aux autres, à ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas. Il nous faut maintenant décrire les caractéristiques, les enjeux et les conséquences de l'incertitude.

1.2. L'émergence de l'individu incertain

L'individu se distingue de la personne par le rapport qu'il entretient avec l'incertitude. Dans un contexte mouvant sur lequel il n'a pas prise et qu'il ne comprend pas, il est assujéti aux aléas. Les conséquences peuvent se révéler dramatiques et mener à l'autodestruction. Nous expliquerons quel est le contexte de cette dynamique et nous distinguerons plusieurs caractéristiques de l'incertitude telle que décrite par les auteurs du champ.

1.2.1. Le contexte de l'émergence de l'individu incertain

Il est délicat de décrire de façon exhaustive le contexte de l'émergence de l'individu incertain. Reflet de la complexité (Morin, 1999), nous ne pouvons qu'en apercevoir quelques aspects prégnants. Nous nous appuierons donc sur les travaux réalisés sur le sujet pour aborder cette thématique. Nous verrons successivement quelles sont les mutations récentes qui ont porté l'idée de l'incertitude en constat, ainsi que leurs conséquences, à savoir l'indétermination des valeurs, des rôles et des places, l'imprévisibilité de l'avenir, l'incertitude des frontières entre soi, autrui et le monde, et l'incertitude du savoir, mouvant et insaisissable.

1.2.1.1. Les mutations de la société post et hypermoderne

Au début du XX^e siècle, Franck Knight (1921) et John Maynard Keynes (1923, 1936) se questionnent déjà sur la notion d'incertitude et tentent d'y trouver des réponses scientifiques. Franck Knight distingue risque et incertitude :

La différence pratique entre les deux catégories, le risque et l'incertitude, est que, s'agissant de la première, la distribution du résultat parmi un ensemble de cas est connue (soit par le calcul *a priori*, soit par des statistiques fondées sur les fréquences observées), tandis que ceci n'est pas vrai de l'incertitude en raison de l'impossibilité de regrouper les cas, parce que la situation à traiter présente un degré élevé de singularité. (1921/2006, p. 233)

La science permet de circonscrire l'incertitude dans une certaine mesure ; elle permet de mesurer le risque. Lorsque les paramètres deviennent trop nombreux et aléatoires, les probabilités ne sont plus pertinentes, l'incertitude ne peut plus être circonscrite. La science mathématique trouve ici ses limites. Keynes précise les limites de la rationalité et ajoute que l'activité humaine, guidée par « le caprice, le sentiment ou la chance » (1936/1988, p. 178), ne peut être modélisée par des méthodes mathématiques. Nous nous appuyons sur ces témoignages pour penser la déconstruction de l'incertitude de façon singulière, comme un processus subjectif et biographique. C'est la Seconde Guerre Mondiale qui sonne incontestablement le glas de la modernité en tant que courant de pensée. La science et le progrès trouvent leurs limites dans la capacité de destruction massive que la bombe nucléaire et la rationalisation des massacres de la Shoah ont permis de révéler au monde. Ce n'est cependant pas avant la fin des années 70 que le courant de la postmodernité prendra réellement corps (Lipovetsky, 2004). Le surgissement de la crise économique s'accompagne d'une prise de conscience de grandes mutations engagées trente ans plus tôt, dont Durkheim décrivait déjà les signes au début du siècle, comme nous le verrons dans les prochains paragraphes. Bien qu'il reste toujours une part d'inconnu, le risque est une incertitude mesurée, circonscrite. Franck Knight (1921) considère que dans le cas d'un risque, l'environnement a été étudié, les possibilités sont mesurées et quantifiables, ainsi que la marge d'erreur. Sans se prétendre exacte, la science du risque permet d'acquérir un minimum de connaissances pour prendre une décision dans une situation donnée. Dans l'incertitude, rien de tout cela n'est connu. Or, Bergier et Bourdon nous parlent de risques imprévisibles, de brouillage des frontières entre le politique et le scientifique, c'est-à-dire à certaines formes de l'incertitude qu'il nous faudra distinguer et analyser.

Le changement, et plus particulièrement d'un point de vue global, est l'un des processus les plus générateurs d'incertitude. Nicole Aubert et Vincent de Gaulejac (2007) citent quatre types de mutations sociales telles que nous pouvons en observer les conséquences aujourd'hui :

- Des mutations sociales qui ont permis l'émergence de la société duale, de la mobilité géographique et professionnelle, de la démocratisation de l'enseignement et la mutation de la structure de l'emploi vers le tertiaire,
- Des mutations technologiques, comme la révolution de l'information,
- Des mutations culturelles, comme l'évolution des mœurs, des modes de vie, des systèmes de valeurs et des représentations collectives. L'amélioration du niveau de vie s'accompagne du développement de l'individualisme.
- Des mutations économiques, comme la mondialisation, la concentration et la fusion des entreprises, l'accentuation des déséquilibres internationaux, l'instabilité du marché économique et la violence de la concurrence qui s'y joue.

Pour Bergier et Bourdon (2009), la société postmoderne fait face à trois types de ruptures : l'importance croissante du savoir, l'avancée des incertitudes et la transformation des rapports entre individus et société. Les auteurs nous parlent également de l'avancée des incertitudes : ils s'appuient sur les travaux d'Ulrich Beck (2002) sur la « société du risque » comme fil conducteur.

Pour désigner le changement social de la fin du XX^e siècle, Gilles Lipovetsky et Sébastien Charles (*op. cit.*) proposent le terme d'« hypermodernité ». Ils définissent avec ce néologisme une « société libérale caractérisée par le mouvement, la fluidité, la flexibilité, détachée comme jamais des grands principes structurants de la modernité, qui ont dû s'adapter au rythme hypermoderne pour ne pas disparaître. » (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 26).

Nous proposons d'entamer une réflexion sur la notion d'incertitude d'un point de vue sociologique et de nous interroger sur les mutations qui mènent à cette nouvelle forme de société, sur ce qu'elles nous donnent à voir, à travers quatre grandes formes d'incertitudes que nous analyserons dans les prochains paragraphes : la dérégulation des institutions provoque une indétermination des places et des fonctions ; le développement des technologies de l'information et l'accélération des échanges à un niveau global aiguise la sensibilité des acteurs confrontés à l'imprévisibilité et aux aléas ; cette même accélération de la communication et des progrès technologiques remet sans cesse en question les savoirs et les connaissances qu'il faut réactualiser ; et enfin, on assiste à l'effacement des frontières entre vie privée et vie publique entre les différents temps sociaux comme le travail, les loisirs et la formation par exemple.

1.2.1.2. L'indétermination des places

L'indétermination concerne ce « qui n'est pas fixé, déterminé à l'avance », ce qui est indéterminé, ce qui n'est pas soumis au déterminisme, c'est-à-dire qu'il n'a pas été identifié de déterminant, de cause, d'élément fondateur ou générateur à un événement ou à une chose (Le Nouveau Petit Robert, 2015). Dans notre contexte, l'indétermination

désigne la chute des institutions et des symbolismes traditionnels et l'avènement de représentations sociales inédites, multiples et mouvantes.

La chute des institutions traditionnelles et l'anomie

Durkheim (1897) déjà, note la déstabilisation des cadres de référence et par conséquent la déstabilisation du sujet social privé de repères. Le combat du sujet pour se libérer des cadres de référence qui l'enfermaient dans une détermination des places s'accompagne à chaque victoire par l'affaiblissement du consensus des valeurs. L'indétermination et l'anomie sont issues d'une dérégulation de la société et renforcées en temps de crise. Par indétermination, il signifie qu'avec l'effacement des cadres anciens de la société comme la religion, l'hérédité, la famille, ainsi que les corps de métier tels qu'ils existaient dans les sociétés « traditionnelles », les frontières entre les places qu'occupent les individus dans la société, s'estompent. Tous les individus peuvent ainsi laisser libre cours à leurs désirs – posséder du pouvoir ou des richesses – et potentiellement accéder à tous les niveaux de la société, à tous les métiers. Les statuts et les identités deviennent mobiles. Le déficit de régulation ainsi créé constitue le terreau de *l'anomie*, *a-nomos*, c'est-à-dire l'absence de règles, qu'Emile Durkheim présente comme une cause centrale du suicide :

(Le suicide anémique) diffère en ce qu'il dépend, non de la manière dont les individus sont attachés à la société, mais de la façon dont elle les régit. (Durkheim, 1897/2007, p. 289)

Pour Jean-Marie Guyau, l'anomie peut être positive, comme le remarque Jean Duvignaud (1970) :

(...) créatrice de formes nouvelles de relations humaines, d'autonomies qui ne sont pas celles d'une référence à des normes constituées, mais ouvertes sur une créativité possible. Elle ne résulte pas, comme chez Durkheim, d'un trouble statistique, elle incite l'individu à des sociabilités jusque-là inconnues - dont il dira que la création artistique est la manifestation la plus forte. (*op. cit.*, p.75)

Plus récemment, Alvin Toffler (1991, *op. cit.*) évoque « les démolisseurs des bureaucraties ». Il désigne par là le développement des systèmes organisationnels « post-bureaucratiques » sans véritablement les nommer, et que nous pourrions associer aux structures en « mode projet » (Boutinet, 2004) qui remettent en question les hiérarchies pyramidales, trop rigides, plus adaptées à la production industrielle et qui assujettissent les salariés à des rôles d'exécutants.

Enfin, concernant les rapports entre l'individu et la société, les conséquences de l'incertitude sont directement assumées par l'individu et non plus par les collectifs. Ainsi, « face aux risques et à l'incertitude, l'individu ne peut plus compter sur l'universalité de la protection sociale et la prise en charge bienveillante d'un État providentiel » (Bergier et Bourdon, *op. cit.*, p. 12). La dérégulation institutionnelle expose l'individu à l'incertitude et à ses conséquences.

La chute des symbolismes traditionnels et de la religion

Jean-Pierre Boutinet note « une disparition des idéaux institués, du moins sous la forme que nous leur connaissions jusqu'ici. » (Boutinet, 2004, p. 212). Pour René Girard (1961), c'est la disparition des rituels religieux régulateurs qui a provoqué l'émergence d'une violence non maîtrisée. Sans la régulation du cadre religieux, les individus élisent un bouc émissaire et déchaînent contre lui une violence sans borne afin de préserver l'intégrité du groupe social.

Gilles Lipovetsky (2004), de son côté, décrit deux phénomènes concomitants : le remplacement des anciennes représentations religieuses par de nouvelles qui, si elles ne sont plus sacrées, tiennent tout de même lieu de références symboliques. Pour l'auteur, c'est le marché de la mode qui rend le mieux compte de cette tendance et à travers lui « l'hyperconsommation » qui est pointée du doigt. Le second phénomène, conséquence du premier, concerne la mise sur le marché de ces nouvelles représentations, comme de vulgaires objets de consommation. Les « marketeurs » les utilisent alors pour concevoir leurs produits. Dans un troisième temps, Lipovetsky observe la démultiplication des représentations, contrairement au dogme religieux qui impose une pensée unique : « les grandes certitudes idéologiques s'effacent (...) au profit des singularités subjectives peut-être peu originales, peu créatives, peu réfléchies, mais plus nombreuses et plus souples. » (Lipovetsky, 1986, p. 309). La créativité est pourtant bien là, on ne peut en douter lorsque l'on observe, pour mentionner un seul exemple parmi tant d'autres possibles, le nombre d'applications numériques proposées sur le marché. Leur inventivité, leur ergonomie témoignent d'une vraie fécondité intellectuelle. Leur mode de commercialisation, via les portails de vente en ligne tels que Google Play ou Apple Store, témoigne également de l'« hyperconsommation » décrite par Lipovetsky. La « sécularisation moderne » est à la fois libératrice, car elle s'accompagne de la chute de dogmes religieux assujettissants, et aliénante car elle est remplacée par de nouvelles injonctions. Celles-ci ne relèvent plus du domaine du religieux, mais de la consommation, et sont soumises à ses aléas.

Alvin Toffler (1991, *op. cit.*), quant à lui, note le retour des religions, mais de façon exacerbée, en réponse au « rejet violent d'un présent anarchique et douloureux, assorti de la quête des certitudes absolues du passé » (p. 434). Une réaction dont nous sommes les témoins à travers la montée des extrémismes religieux qui touche même des jeunes gens « de bonne famille », sans aucun lien avec les idéaux qu'ils défendent, comme le note Farhad Khosrokhavar (2014). Devenir des « héros négatifs » par la violence et en semant la terreur leur permet de se reconnaître et d'être reconnus. La violence devient le seul moyen de faire exister des repères, des valeurs et des symboles ; la reconnaissance devient la finalité même de l'existence, quel qu'en soit le prix. Alvin Toffler a su mesurer l'intensité de ce phénomène, au-delà des frontières, comme nous l'observons aujourd'hui dans les actes terroristes perpétrés à travers le monde : une trentaine d'attentats en 2014, 12 attentats en janvier 2015, 11 en février 2015. Leur nombre semble aller croissant. La xénophobie répond au même problème de déstabilisation des repères et des valeurs communes. En diversifiant les représentations d'une communauté en y

superposant les siennes, l'étranger qui s'intègre à la vie sociale menace « l'identité nationale » (Toffler, *op. cit.*).

André Pachod nous parle du « pluralisme des morales, résultante de la pluralité culturelle, [qui] fait exploser la cohabitation des règles, des conduites, des repères. » (2007, p. 35). L'auteur cite « le double mouvement concomitant de mondialisation et de localisation des événements, dans le grand récit et la parcellisation des savoirs (...) » (*ibid.*) comme cause de l'effritement des certitudes. Il reprend l'idée de Durkheim, selon qui la morale, en tant qu'ensemble de règles de bonne conduite, est propre à une société donnée, et se transmet par les cadres familiaux et les institutions éducatives. L'éthique se distingue de la morale parce qu'elle la précède et parce qu'elle constitue un processus et un travail du sujet. Elle consiste à inviter « à la réflexion et au choix, elle énonce des conseils donnés en fonction des désirs des sujets. » (*op. cit.*, p. 39), elle s'exprime tout particulièrement dans la relation. Ces travaux soulignent l'importance de penser et de refonder les repères de l'action, de distinguer les concepts concernés dans un contexte éducatif, mais aussi dans le cadre des interactions de l'individuel et du collectif.

Le bouleversement du rôle central des institutions, comme la déstabilisation du dogme religieux, participe donc bien d'un problème aux conséquences vitales pour les démocraties modernes, car il laisse derrière lui un vide de représentations et les individus sont prêts à tout pour le combler. Dans ces conditions, comment penser une société libérée des dogmes sans pour autant être en proie à l'indétermination ?

L'avènement de nouvelles représentations

A la société industrielle centrée sur un système de valeurs dominant s'oppose la société postmoderne aux multiples modèles :

La société postmoderne est plutôt centrifuge et polycentrée : prolifèrent en son sein une multiplicité de modèles, d'aspirations, de systèmes différenciés plus ou moins concurrents qui coexistent et donnent une impression de désordre et de crise permanente. (Aubert & Gaulejac, 2007, p. 26)

Les auteurs décrivent l'émergence d'un monde multi-référencé. Non seulement il apparaît incohérent à ses observateurs, mais de plus, en fonction de la place des acteurs qui l'observent, il n'aura pas le même sens. Tous ne s'accordent pas sur les repères à identifier, sinon sur celui de déséquilibre permanent. Par exemple, les anciens idéaux comme le modèle marxiste, applicables à la société industrielle, ne sont plus adaptés en 2015, car de nouvelles formes sociales apparaissent. Il en va de même du modèle capitaliste qui répond aux besoins d'une économie industrielle dépassée (Toffler, 1991).

Yves Barel (1984) parlera de la « société du vide » pour illustrer l'incertitude qui brouille les repères et handicape l'action. Pour sa part, Alvin Toffler (1991, *op. cit.*) annonce l'avènement de « l'économie supersymbolique ». Élaboré sur la base du développement de la « société de l'information », ce système repose sur la « dissémination instantanée des données, des idées, des symboles et du symbolisme en

général » (*ibid.*, p. 44). Le passage de l'économie industrielle à l'économie de l'information implique cependant un gigantesque transfert de pouvoirs, car il s'accompagne d'un phénomène de « dématérialisation » des richesses. On assiste donc à un déplacement du pouvoir de l'« argent industriel » vers ce que Toffler nomme l'« argent supersymbolique » (*ibid.*, p. 45), produit par l'économie du savoir via les médias, les réseaux de communication ou l'informatique. Mark Zuckerberg, Steve Jobs, Bill Gates, Rupert Murdoch aux Etats-Unis, Xavier Niel ou Arnaud Lagardère en France, illustrent ce phénomène. Or, comme lors de toute révolution économique, la fortune des uns fait l'infortune des autres, « certains voient leur revenus menacés, leurs modes de travail désormais dépassés, leur avenir rendu incertain, leurs pouvoirs retranchés » (Toffler, *ibid.*, p. 46). Nombreux sont ceux qui ont perdu leur pouvoir faute d'avoir pu s'adapter, quel que soit le secteur : la musique et la culture avec la fermeture des magasins Virgin Megastore en France, la presse avec la déstabilisation des journaux papier, la téléphonie, l'image... Le sociologue et futurologue américain y voit le passage d'une économie de production de masse de produits standardisés à une économie basée sur la personnalisation des produits, sur la mobilisation de créneaux de distribution spécialisés. On peut en effet constater ces effets aujourd'hui : l'e-commerce permet d'acheter puis de recevoir les produits chez soi et on ne compte plus les possibilités de personnalisation. Les vêtements, les chaussures, les objets de décoration, les voitures : pratiquement tous les biens de consommation sont désormais personnalisables.

Pour Gilles Lipovetsky (2004), la postmodernité n'est qu'une transition entre la modernité et l'« hypermodernité ». Cette dernière est caractérisée par une forme d'étéolement des institutions collectives :

La culture hypermoderne se caractérise par l'affaiblissement du pouvoir régulateur des institutions collectives et l'autonomisation corrélative des acteurs vis-à-vis des impositions de groupes, que ce soit la famille, la religion, les partis politiques, les cultures de classes. (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 81)

L'ère hypermoderne met en œuvre plusieurs processus concomitants :

Essor de la consommation et de la communication de masse, dépérissement des normes autoritaires et disciplinaires, poussées de l'individualisation, consécration de l'hédonisme et de psychologisme, perte de la foi dans l'avenir révolutionnaire, désaffection des passions politiques et des militantismes. (Lipovetsky & Charles, *op. cit.*, p. 50)

Il dénonce entre autres la « marchandisation proliférante » (*ibid.*, p. 51). Pour décrire ce même délitement des valeurs traditionnelles, Jean-Pierre Boutinet parle du « silence des valeurs » (1995, p. 35). La cohérence et la pertinence des idéaux est remise en question, les « images structurantes » se transforment, de nouvelles hiérophanies (Eliade, 1957) émergent.

Les travaux réalisés par les experts scientifiques qui nous ont précédés nous permettent de prendre toute la mesure des différentes transformations sociales en cours. Parmi elles, le travail et l'école portent particulièrement la trace d'une déstabilisation et

de l'incertitude. Nous abordons ici le cas du travail, et remettons le cas de l'école à l'étude de l'incertitude du savoir, plus en aval dans notre étude.

Les transformations du travail

Claude Dubar (2010) décrit la crise des identités professionnelles à travers la rationalisation des organisations, la tertiarisation des emplois et de l'économie, la transformation des enjeux du travail, la crise des identités de métier. Pour Jean-Pierre Boutinet, « métier et profession continuent d'être indispensables pour une structuration identitaire de l'adulte ; pourtant ils se délitent, s'effritent, perdant de ce qui faisaient leur stabilité » (Boutinet, 2004, p. 212). De nouvelles significations font leur apparition dans le champ du travail, visibles en premier lieu dans le contexte du chômage. L'emploi (le travail institutionnalisé), la carrière (la trajectoire professionnelle) et la profession (l'identité de métier) sont mis à mal (Boutinet, 1995). La révolution industrielle du XIX^e siècle a mué les artisans en travailleurs interchangeables et a accru le pouvoir des employeurs (Dubar, 2000). Tout chômeur pouvait occuper n'importe quel poste à l'usine, car le travail requerrait peu de qualification et de formation. Celui qui restait au chômage avait forcément un problème et n'était pas considéré : porteur de handicap ou fainéant, il était hors-norme. Avec la « société du savoir » (Toffler, *op. cit.*), terme que nous approfondirons plus loin, le travail se fait plus spécialisé. Le chômage n'est plus un problème de quantité de postes à pourvoir, comme on aurait tendance à le penser, mais de qualité. Il ne s'agit pas de créer de l'emploi, mais de mettre en adéquation l'offre et la demande. Les formations s'allongent, les fonctions se spécialisent. Or, les individus ne se forment pas simplement en fonction des besoins du marché du travail, mais aussi et surtout en fonction de leurs envies et de leurs représentations. En conséquence, il existe un écart entre l'offre de compétences par les individus et la demande des entreprises, et l'allongement du temps de formation ne permet pas d'adaptation souple.

Une troisième mutation du travail à l'œuvre concerne l'évaluation de la valeur du travail. Salariés et chefs d'entreprise s'opposent en affirmant être à l'origine de la création de valeur en entreprise. Or, pour Alvin Toffler (1991, *ibid.*), ils y participent tous deux à parts égales et de façon interdépendante. Un nouveau contributeur d'importance fait son apparition à travers le personnage du client, dont les goûts, les choix, les représentations guident les achats. La création de valeur est donc un effort collectif où chacun prend sa part. Ici, Toffler reprend clairement les idées marxistes de la dialectique des forces productives et des rapports sociaux de production, reprises ensuite par Habermas (1973) lorsqu'il distingue la production et le travail de l'interaction et du pouvoir. Dans le contexte actuel, la valeur suprême devient la maîtrise des interactions, l'échange d'informations, du savoir car, dans un premier temps, « les technologies à base de savoirs permettent de réduire la quantité de capital nécessaire » (Toffler, *op. cit.*, p. 117). Alvin Toffler décrit déjà une guerre de l'information qui se joue aujourd'hui à la fois au sein même des entreprises et entre elles à un niveau global. En interne, celui qui sait

trouver, traiter, protéger l'information stratégique jouit d'un plus grand pouvoir que ceux qui exécutent des tâches simples. Les métiers évoluent dans ce sens car les entreprises ont un besoin vital de compétences dans ce domaine. Claude Dubar (2000) illustre cette question lorsqu'il commente « l'émergence du travail abstrait et de l'argent (la monnaie) comme équivalent général » (*op. cit.*, p. 83). Le travail consiste de plus en plus à traiter de l'information, la production des organisations est de moins en moins tangible. Se pose alors le problème des règles d'utilisation de l'information. Alvin Toffler a vu en son temps la problématique du Big Data et de la protection des données personnelles par les grands groupes informatiques tels que Google ou Facebook. Il a également soulevé la question éthique et celle de nouvelles incertitudes qui se posent dans le contexte actuel.

Si les activités de travail évoluent, c'est également le cas des relations de travail. Grâce aux nouvelles technologies, un salarié peut communiquer avec un cadre situé sur un site éloigné assez facilement. Les interactions sont plus aisées, le mode collaboratif et les structures en « mode projet » ont pour conséquences d'affaiblir les places et de réorganiser les hiérarchies traditionnelles. Pour Alvin Toffler (1991, *op. cit.*), l'ancienne division entre « la tête » et « les mains » n'est plus. Les travailleurs ont besoin d'information pour exécuter leurs tâches. Leurs compétences spécialisées leur confèrent davantage de pouvoir dans la chaîne de production. Pour Alvin Toffler, cet accroissement du pouvoir individuel des salariés dans l'entreprise est la cause de l'affaiblissement des syndicats dont l'action collective perd du sens. Le phénomène des « lanceurs d'alerte » témoigne de la capacité d'une seule personne à remettre en cause tout un système, voire un état, dans le cas de Bradley Manning qui transmet 92 000 documents de l'état-major des Etats-Unis classés secret-défense à la plateforme libre WikiLeaks, ou d'Edward Snowden qui rend publics les programmes de surveillance de la NSA. Il n'en reste pas moins que pour Alvin Toffler, citant Mark Poster, de l'Université de Californie, le travail « ne consiste plus en une action sur les choses, mais d'hommes et de femmes sur d'autres hommes et d'autres femmes » (*ibid.*, p. 26). En conséquence, il se développerait une certaine indifférence au bien public, la priorité serait davantage accordée au présent qu'au futur.

Dans le contexte qui nous occupe, la reconversion des sportifs de carrière et plus spécifiquement leur formation, la régulation intervient à plusieurs niveaux dans le contexte des relations entre l'État, la structure de formation et les apprenants. D'un point de vue global, elle concerne la réglementation de la formation des adultes. D'un point de vue intermédiaire, elle touche aux référentiels des formations. Elle intervient également dans le cadre posé par l'institution de formation elle-même, dès le démarrage de la formation, à travers le règlement intérieur, les règles de fonctionnement, les usages et les principes propres à chaque dispositif. Il nous semble pertinent de nous interroger sur le poids de ces règles et de leur mise en œuvre dans la réalisation du projet de formation de l'apprenant.

L'indétermination n'est pas la seule caractéristique de l'incertitude qui met à mal le projet de développement de la personne. Lors de nos recherches, nous avons

également repéré l'incertitude de l'avenir, c'est-à-dire l'impossibilité de prévoir les événements, le surgissement d'imprévus, d'aléas, qui constituent également des freins dans le cheminement de vie.

1.2.1.3. L'imprévisibilité ou l'incertitude de l'avenir

Pour Robert Castel (2009), « Il faut accepter cette posture inconfortable d'avoir à assumer que l'avenir est imprévisible. » (p. 56). Pour Alain Ehrenberg (1995), « la temporalité n'est plus linéaire, elle se brouille. » (p. 20). Pour Edgar Morin (2000), « le XX^e siècle a découvert la perte du futur, c'est-à-dire son imprédictibilité. » (p. 87). Alvin Toffler (*op. cit.*) rejoint la conception Edgar Morin lorsqu'il décrit un monde où ordre et désordre se mêlent.

L'incertitude de l'avenir comporte deux caractéristiques. Nous assistons dans un premier temps à un changement du rapport au temps et à l'espace dans un objectif d'efficacité. Pour Gilles Lipovetsky (2004), « l'hypermodernité est inséparable de la détraditionalisation–désinstitutionnalisation–individualisation du rapport au temps » (p. 77). Les changements de valeurs et de représentations concernent également le rapport au temps. Il faut évoluer, bouger « accélérer la mobilité pour ne pas être dépassé » (*op. cit.*, p. 55). Il nous parle d'une « obligation du mouvement », appelée par la « nécessité de la survie ». Pour Alvin Toffler (*op. cit.*), il s'agit d'« hypervitesse ». Il oppose deux mondes, un monde rapide et un monde lent, et décrit la menace d'un clivage entre les deux. L'essor économique rapide de la Chine, qu'il n'a d'ailleurs pas anticipé dans son œuvre, illustre tout à fait ce phénomène. Gaston Pineau nous parle de *chrono-pathologie*, c'est-à-dire la conjugaison de plusieurs dysfonctionnements dans le rapport au temps, à savoir « désynchronisation, dissociation, dilution temporelle, perte de repères » (2000, p. 26). Le temps biologique est assujéti à des temps artificiels qui le contredisent et se contredisent parfois. Les temps scientifiques, sociaux, les temps de vie se superposent et ne peuvent être considérés isolés les uns des autres, de façon « mono-chronique ». Pour Gaston Pineau (*op. cit.*), les individus partent à la conquête de « leur » temps.

Une seconde approche de l'imprévisibilité répond à la première. Elle concerne ce qui ne peut être prédit. Pour reprendre la définition élémentaire du Nouveau Petit Robert (2015), il s'agit de ce qui est hasardé, précaire, ce « qui peut ou non se produire, n'est pas sûr (dans l'avenir) ». Lorsque l'avenir est incertain, toutes les voies sont possibles, il n'y a pas d'indice permettant d'opter de façon certaine pour un scénario plutôt qu'un autre, toute décision comportera un risque puisqu'elle se fondera sur une hypothèse et que des événements imprévisibles peuvent survenir à tout moment. L'incertitude de l'avenir provoque des émotions parfois contradictoires, en particulier dans le sport. Gérard Derèze (1998) en témoigne :

Ainsi l'*agôn* trouve sa pleine réalisation quand l'inattendu (résultat et déroulement) surgit du prévu et du répétitif (structure de la compétition), de l'annoncé et du

journalistiquement couvert. Le sport fonde alors en partie son identité, y compris médiatique, et se construit socialement sur ce rapport dialectique et constitutif de la prévision de l'imprévisible. (p. 34)

Dans le sport, comme dans toute activité de spectacle, c'est l'impossibilité de prédire un scénario, donc le suspense qui en découle, qui attise l'intérêt des spectateurs. L'imprévisibilité stimule et mobilise les spectateurs en suscitant l'excitation, l'espoir, la crainte, le désir, la peur. L'incertitude fascine autant qu'elle rebute (Ehrenberg, 1995). Le sentiment d'un « manque d'avenir » s'accompagne de l'apparition de « religions séculières porteuses d'espérance » comme le sport ou la télé-réalité, mais aussi d'un « rétrécissement de l'horizon temporel », et d'un « processus de désenchantement ou de modernisation de la conscience temporelle » (*ibid.*).

Pour Edgar Morin, l'incertitude est une caractéristique de la complexité. Elle a toujours fait partie de l'histoire de l'humanité et de la vie en général. Ainsi, par principe, rien n'est réellement prédictible : « le futur se nomme incertitude » (Morin, 1999, p. 89). En outre, l'incertitude est un vecteur d'évolution, notamment à travers la déviance et la destruction. Il est nécessaire de transformer les représentations modernes de stabilité et de progrès et de les substituer par l'idée d'un cycle aléatoire de destructions et de créations successives, car « (...) à un univers obéissant à un ordre impeccable, il faut substituer un univers qui est le jeu et l'enjeu d'une dialogique (...) entre l'ordre, le désordre et l'organisation. » (Morin, *op. cit.*, p. 92). Pour Lipovetsky (*op. cit.*), le postmodernisme est un courant de transition ; or, pour Edgar Morin, tout est toujours transition vers quelque chose d'autre. C'est la perception d'une situation à un moment donné qui donne l'illusion qu'elle durera toujours, surtout si cette situation est particulièrement structurante pour un individu ou pour une société. Ainsi, les trente glorieuses ont-elles constitué le contexte de l'élaboration d'une perception momentanée de la société et du progrès : « aux politiques de l'avenir radieux a succédé la consommation comme promesse d'un présent euphorique » (Lipovetsky & Charles, *op. cit.*, p. 59), ce revirement leur ayant prouvé que l'on ne peut pas compter sur la stabilité de la croissance économique. Faute d'avenir radieux, les individus se sont rabattus sur un certain hédonisme. Nous réalisons avec Edgar Morin que les trente glorieuses constituent davantage une exception qu'une règle, et son achèvement marque la fin d'une forme d'insouciance : « l'esprit du temps à dominante frivole a été relayé par le temps du risque et de l'incertitude. » (Lipovetsky & Charles, *ibid.*, p. 61). Ce « devenir indéterminé et problématique » est aussi qualifié de « futur hypermoderne » (*ibid.*, p. 65), pour montrer le dépassement de l'idée même de postmodernité.

Dans le même temps, « jamais l'humanité n'a lancé plus grand défi à l'homme et à l'espace-temps » (*ibid.*, p. 66). En effet, les progrès scientifiques ont poussé les limites de l'action humaine dans des domaines aussi divers que la génétique, avec le décodage du génome humain, de l'exploration de l'espace comme le montre l'atterrissage de sondes sur Mars ou sur la comète Tchouri, ou de l'infiniment petit avec les derniers succès de l'accélérateur de particule, le Grand Collisionneur de Hadron ou *Large Hadron Collider*

(LHC) du Centre Européen pour la recherche Nucléaire (CERN) notamment, qui a permis de prouver l'existence du Boson de Higgs, considéré comme une particule élémentaire.

La science et les technologies sont mobilisées pour lutter contre l'incertitude, nous le savons depuis longtemps déjà. La promesse d'immortalité qui était autrefois du ressort de la religion est faite désormais par la science, provoquant l'adhésion « au culte de la santé, à l'idéologie de la prévention, à la vigilance sanitaire, à la médicalisation de l'existence » (Lipovetsky, *op. cit.*, p. 71). L'anticipation devient un besoin : « prévoir, anticiper, projeter, prévenir, c'est une conscience jetant en permanence des ponts vers demain et après-demain » (*ibid.*). Comme conséquence à l'angoisse de l'avenir et au désordre, le passé devient un refuge qui fournit des repères, des représentations identitaristes appartenant à d'autres époques font leur retour et menacent l'intégrité de la sphère sociale en séparant les individus qui la composent.

Dans notre contexte de formation, nous proposons d'étudier en quoi l'imprédictibilité se concrétise par le surgissement d'aléas à tout moment de la formation : avant l'inscription, au début, pendant la formation, à la fin du cursus, à la veille des examens ou pendant, et même parfois après. Puis, nous chercherons à comprendre comment l'apprenant réagit face à ces aléas. Nous nous intéresserons à trois niveaux d'intervention de l'incertitude de l'avenir en formation : d'un point de vue *micro*, dans le champ d'action du candidat ou de l'apprenant, nous chercherons à comprendre en quoi elle impacte sa vie privée, qu'il s'agisse des conditions matérielles de la formation ou de la situation personnelle. D'un point de vue *méso*, nous étudierons comment ils interviennent sur la structure de formation et impacte donc plusieurs candidats du dispositif, comme dans le cas d'incidents ou d'erreurs humaines, de changement de référentiel, d'incidents dans l'organisation, de désengagement ou de repositionnement d'un pair. D'un point de vue *macro*, ils peuvent concerner le contexte global de la formation et de son environnement. Des événements naturels, des grèves, des événements sociaux ou politiques peuvent survenir sans avoir été anticipés et influencer la formation.

1.2.1.4. La confusion ou l'incertitude des frontières

Ce qui est incertain peut être assimilé à ce qui est changeant, confus, indécis, indéfini, indéfinissable, imprécis, obscur, flou, ambigu, équivoque, nébuleux. Alain Ehrenberg (1995) parle d'ailleurs de « la *confusion des normes* produite par l'exigence et l'aspiration simultanée à l'autonomie » (p. 248), plus spécifiquement à travers la confusion entre sphère publique et sphère privée. Il est question ici d'un déplacement des régulations et des modes de traitement des transgressions. La mise en débat sur la place publique de questions qui relèvent de problématiques spécifiques à des personnes, dans leur contexte spécifique, soumet les individus au jugement et à la morale dominante : « nombre de problèmes relevant de la sphère privée (l'avortement, le

divorce, le viol) sont redéfinis comme des problèmes publics et entrent dans la sphère politique » (Ehrenberg, *op. cit.*, 91). Ces événements sont instrumentalisés et dévoyés par la sphère politique et ne peuvent plus être traités pour ce qu'ils sont, mais pour ce qu'ils symbolisent à un moment donné, puis sont généralisés. Pour Ehrenberg, notamment, « la politique ne doit pas mettre son nez, par justice et police interposées, dans la liberté intérieure qu'est le rapport de soi à soi » (*ibid.*, 156). La loi régule désormais des situations anciennement prises en charge par la famille ou les proches. La régulation change de mains. Christopher Lasch (2008) condamne également l'action des institutions d'État qui se sont substituées aux institutions traditionnelles comme la famille. Pour lui, l'État a « renforcé une forme de contrôle social à but thérapeutique dépossédant la famille de son rôle traditionnel » (*op. cit.*, p. 203). Ehrenberg, à travers la critique de la télé réalité ou des réseaux sociaux, pointe également la confusion des frontières entre les sphères privées des individus entre eux. Ce phénomène nous persuade que « nous sommes tous semblables dans nos difficultés et nos craintes secrètes, que le tréfonds indicible de la singularité est universelle » (*ibid.*, p. 251). Ces émissions transforment les personnes en objets symboliques à imiter, gommant tout ce qui fait la complexité de la personne, en particulier en tant qu'identité singulière en perpétuel évolution.

La confusion des différents temps de la vie constitue une incertitude supplémentaire : « d'un monde centré sur l'organisation du temps de travail, on est passé à un univers marqué par la démultiplication des temps sociaux, par le développement de temporalités hétérogènes (temps libre, consommation, loisirs, vacances, santé, éducation, horaires variables du travail, temps de la retraite), s'accompagnant de tensions inédites » (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 73). Ces temps se superposent, se croisent, se confondent. Il est difficile de mener à bien plusieurs projets différents en même temps, car l'individu doit sans cesse passer des uns aux autres. Le travail et la formation s'invitent dans les foyers grâce aux nouvelles technologies qui permettent de dématérialiser les documents et les modalités de communication. Ces activités qui étaient auparavant réservées à des temps et des endroits spécifiques se confondent avec la vie privée des individus qui doivent alors composer avec ces différents paramètres.

Dans le cadre qui nous occupe, au-delà de la gestion des différents temps sociaux comme le travail, la formation et la vie privée, il nous semble intéressant de nous questionner sur les modalités mises en œuvre par les sportifs de carrière en formation pour leur permettre, pendant la phase de transition, de mener de front carrière sportive, formation et insertion professionnelle. Cette question est d'autant plus intéressante qu'elle se pose dans un contexte sportif. Or, comme nous l'avons vu, le sport est reconnu comme une activité qui permet de distinguer, de séparer les gagnants des perdants et la violence de l'affrontement réglés : « le jeu sportif sépare la bonne violence de la mauvaise. » (Carrier, 2002, p. 518).

Pour se reconvertir, le sportif se met en quête de nouvelles connaissances et de nouveaux environnements. Pour cela, il doit, là encore, se confronter à l'incertitude, et plus particulièrement l'incertitude de la connaissance.

1.2.1.5. La contestabilité ou l'incertitude de la connaissance

Les transformations de l'école

En tant que premier lieu de la socialisation secondaire (Dubar, 2000), l'école connaît également les conséquences d'une déstabilisation à l'œuvre. Elle fait partie des institutions déstabilisées par les évolutions précédemment décrites. Nous avons cependant choisi de traiter son cas à l'occasion de l'étude de l'incertitude de la connaissance car elle en illustre les caractéristiques de façon évidente, en tant que symbole traditionnel de la transmission du savoir. Pour Jean-Pierre Boutinet (2004), les savoirs et les connaissances se diversifient. Leur réactualisation est également révélée par l'avènement des nouvelles technologies, qui permettent le stockage, l'actualisation et l'accès à une immense quantité de données parfois contradictoires. Au savoir unique détenu par l'enseignant, se substitue une masse désordonnée de connaissances à la fois connectées et déconnectées, liées mais pas forcément intelligibles. Cette mise à disposition du savoir remet en question le statut traditionnel de l'enseignant en tant que détenteur du savoir et le transforme en médiateur (Boutinet, *op. cit.*). De la même façon, l'ère de l'information transforme les missions de l'école. Elle ne peut plus se permettre de transmettre le savoir dans sa forme brute, elle doit accompagner le sujet en construction à comprendre le monde dans lequel il évolue et lui donner les moyens de s'y adapter pour s'affranchir de ses contraintes. Pour Alvin Toffler (1991), l'éducation doit prendre en charge les évolutions générées par l'émergence de la « société du savoir ». L'école doit donc assurer l'éducation aux médias. Christopher Lasch (2008) constate l'échec du système éducatif et parle d'« un peuple abruti, résigné à effectuer un travail sans intérêt et de mauvaise qualité, et disposé à ne chercher satisfaction que dans les heures consacrées aux loisirs » (2008, *op. cit.*, p. 168). Cette vision extrémiste du rôle de l'école a au moins l'avantage de bousculer l'idéal de société construit autour de l'idée d'une instruction au service d'une conception du travail comme levier de la consommation, modèle élaboré pendant les trente glorieuses. Cette conception rejoint le phénomène d'« hyperconsommation » que dénonce Gilles Lipovetsky (2004).

Les connaissances sont relatives et évolutives

L'incertain est aussi ce qui n'est pas connu avec certitude, c'est-à-dire ce dont on peut douter, ce qui est contestable. Dans ce cas, l'incertitude concerne la connaissance que l'on a des choses ; or, toute connaissance est relative (Morin, 1999). Edgar Morin illustre cette définition lorsqu'il nous dit que « la connaissance est donc bien une aventure incertaine (...). La connaissance est une navigation dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes. » (*op. cit.*, p. 94). Dès lors qu'il est structuré et investi par un individu, le savoir devient connaissance. Il porte alors en lui toute l'irrationalité humaine qui en fait une substance incertaine. Edgar Morin préconise donc de mesurer les risques de biais avant toute décision, de se prémunir contre « du possible encore invisible dans le réel » (p.95). Or, on assiste à un phénomène de compression du

délai de validité des informations. En effet, les savoirs deviennent de plus en plus rapidement obsolètes (Toffler, *op. cit.* ; Lipovetsky & Charles, *op. cit.*). Une autre caractéristique du savoir est d'être mobile, voire « liquide ». Il est sans cesse en mouvement, et ceux qui le possèdent peuvent le perdre à tout moment. Ce phénomène fragilise la personne adulte car il l'oblige à se défaire d'un certain statut pour réinvestir le rôle d'apprenant :

Confronté à une obsolescence généralisée des savoirs, à un renouvellement permanent des réseaux informationnels, l'adulte se sent en métamorphose cognitive, cherchant à réactualiser, prolonger, réorienter ses apprentissages antérieurs. Plus qu'hier, l'adulte ne peut survivre à cette société informationnelle que s'il se campe dans une position de perpétuel apprenant soucieux de digérer les changements incessants qui lui sont présentés. Il lui faut donc sans cesse devoir retraiter ses repères cognitifs. (Boutinet, 2004, p. 216)

Les organisations stockent désormais des savoirs, et elles ont besoin de personnels qualifiés pour les mettre à jour et les sécuriser. L'avènement de l'immatériel (Boutinet, *op. cit.*) se traduit par la réduction de la valeur des stocks de marchandises au profit des flux de savoirs. Il s'agit entre autres des réseaux professionnels, des connaissances, des savoirs, mais aussi des compétences notamment en communication, ainsi que de la motivation (Toffler, *op. cit.* ; Boutinet, *op. cit.*). Le savoir est une richesse faite de symboles, comme la carte bancaire, qui permet le paiement symbolique grâce à des impulsions électroniques, c'est-à-dire un flux d'informations (Toffler, *op. cit.*). La monnaie est de l'information, l'information donne de la richesse, qui donne du pouvoir. Pour Alvin Toffler (*ibid.*), le savoir est l'ultime levier du pouvoir, avant la force et l'argent, car il constitue aujourd'hui la pierre angulaire dans la réalisation du profit.

Les médias comme leviers dans une société du savoir

Lorsqu'il décrit « la société de l'information », Alvin Toffler désigne l'avènement des médias à un niveau planétaire. Il remarque que la communication de masse s'accompagne d'une consommation sur-mesure des informations. Nous le constatons en effet dans le contexte du Web 2.0, via les réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter, Google+, You Tube, pour ne citer que les plus connus, mais aussi via les blogs communautaires, les sites internet ou les wikis, ces plateformes d'information collaboratives modifiables par tous. A la fin des années 80, Toffler a cerné, bien avant la création de Facebook en 2004, l'importance de ces médias. Il a décrit ses principales caractéristiques : incontrôlable et sans limites géographiques ni symboliques. Les individus ont accès à tout et son contraire. Les repères de chaque culture sont affaiblis, les idées et les représentations s'y entrechoquent sans ménagement, des activistes écologistes les plus pacifistes aux terroristes les plus violents. Face à l'intensité des flux de l'information et à la rapidité de leur obsolescence, « rien ne permet de discriminer entre info et intox (...) les croyances urbaines se multiplient » (Charles, 2004, p. 32).

Dans le même temps, pour Alvin Toffler (*op. cit.*), la désinformation sensationnaliste à visée politique transforme la politique en spectacle. Et l'auteur de citer le cas de la chaîne de télévision Fox qui a manipulé l'information pour justifier l'intervention armée américaine en Irak en 2003. Les médias, pour Alvin Toffler, jouissent d'une influence certaine sur l'opinion. Selon lui, ils ont largement participé à diffuser les valeurs hédonistes et libertaires dès la fin des années 60 aux États-Unis et en Europe de l'Ouest, c'est-à-dire les lieux qui ont à cette époque accès à la télévision. D'autre part, grâce aux médias, les idées (politiques) sont constamment mises en débat ; il n'existe pas d'autorité universellement reconnue qui fait *consensus*. Les médias empêchent l'uniformisation des convictions car ils permettent leur confrontation. Face à ces phénomènes antagonistes mais pourtant concomitants, l'individu doit faire ses choix.

La complexité de cette société de l'information justifie le succès de ceux qui proposent un modèle simple, rassurant et positif. Ils font figure de modèles communs. Christopher Lasch se pose en critique de la société du spectacle et particulièrement de ses produits : les idoles. Selon lui, « ce phénomène, imposé par les médias et le regard collectif, provoque l'individu dans la définition de la place qu'il occupe par rapport aux autres. » (Carrier, 2002, p. 229). Dans *La culture du narcissisme* (2008), il les considère comme des incarnations du fantasme narcissique. Elles influencent les comportements jusque dans la vie privée des individus, sont admirées sans limite et confondent « le succès dans la tâche à accomplir avec l'impression qu'(elles) produi(sen)t ou qu'(elles) essaie(nt) de produire sur les autres » (Lasch, 2008, p. 95). Christopher Lasch dénonce le culte de l'apparence, la théâtralisation de la vie quotidienne et la disqualification que produit l'admiration de l'extraordinaire et du grandiose. Parmi les programmes les plus critiqués, les « variétés insipides » et le sport sont accusés de véhiculer des valeurs factices dans un objectif de manipulation des téléspectateurs.

L'éducation contre l'incertitude des connaissances

Il existe cependant des nuances à ce portrait faisant des médias les instruments de propagande de la société de consommation. Gilles Lipovetsky (2004) pense que « le souci de la vérité » et « le rationnel » résistent au consumérisme pur. La pensée théorique ne craint pas le monde du spectacle et l'immédiateté de l'information car elle a besoin de temps pour s'élaborer et parce qu'elle construit du sens : « les intellectuels restent des forgerons obstinés du sens » (p. 47). L'auteur y décrit le travail intellectuel comme un travail artisanal et amoureux, prenant place dans un temps et des espaces distincts de la vie « ordinaire ». Cependant, Lipovetsky semble oublier, à l'inverse de Boutinet (*op. cit.*) ou de Toffler (*op. cit.*), que la création et l'aménagement de tels espaces nécessitent une méthode qui s'acquière et se perfectionne, notamment à travers l'éducation. Alvin Toffler aborde l'inégalité de l'accès au savoir à travers la notion de « vallées d'ignorance », en référence à la région de Dresde, qui a été informée tardivement de la chute du mur de Berlin de 1989. Aujourd'hui, nous parlons de la « fracture numérique » pour désigner ce

même danger. L'auteur cite, mais n'approfondit pas les dangers et les conséquences de ce phénomène qui peut plonger une partie de la population dans une profonde dépendance envers ceux qui accèdent aux informations et qui peuvent la manipuler, qui savent « infléchir ce que sait ou plutôt croit savoir le public » (Toffler, *ibid.*, p. 46).

Le savoir peut ainsi être récusé par la discussion, mis en controverse, contredit. L'incertitude peut opposer les personnes parce que chacune d'entre elle aura une vision différente de l'objet discuté. Cette opposition peut se révéler féconde si elle obéit à des règles sociales spécifiques comme le respect de la parole d'autrui, la reconnaissance de sa personne, de sa place, de sa position (Martinez, 2002). L'incertitude peut également mener au conflit lorsque les personnes refusent de reconnaître l'autre et lui imposent leur vision du monde. L'éducation peut jouer un rôle et aider les individus à construire du sens dans l'organisation du débat réglé notamment. Pour s'approprier les règles du jeu qui structurent le pacte symbolique et prétendre à une *affiliation* culturelle, la personne en éducation doit respecter les prescriptions et les rituels qui assureront une inclusion pleine et acceptée dans la communauté (Martinez, 2002a, p. 29). Le débat trouve alors toute sa place lorsqu'il permet aux membres de la communauté de mettre à distance les médiateurs du désir, de s'approprier les règles du jeu symbolique, de reconnaître l'autre comme personne, car « la prise en considération précise des particularités discursives, disciplinaires et génériques, est essentielle pour permettre l'émergence de l'élève comme personne au sein de communautés discursives. » (Martinez, 2005, p. 3).

De la même façon, la formation doit permettre de développer la capacité de l'apprenant à trouver, trier, capitaliser, critiquer, protéger et actualiser les savoirs. Pour J.-P. Boutinet (2004), dans le contexte de l'accélération de la communication, chacun se fait à la fois émetteur et récepteur de l'information, ce qui lui confère donc du pouvoir :

Le sujet individuel, pendant longtemps considéré comme un assujetti à l'ordre dominant, devient dans notre environnement actuel, avec toute l'ambiguïté que cela représente, un acteur doué d'intentions ; l'acteur avec sa capacité d'initiative et son potentiel de décision entend ainsi se substituer à l'assisté (...). (*op. cit.*, p. 17)

En ce qui concerne les publics adultes, l'exploitation de ce pouvoir se fera grâce à la formation continue, pour accompagner l'individu de façon adaptée dans la transformation de l'information en savoir, puis en connaissances mobilisables.

1.2.2. Les conséquences pour l'individu

L'absence de repères symboliques, le surgissement d'aléas, la confusion des frontières et l'obsolescence accélérée du savoir constituent le contexte de l'émergence d'un nouvel acteur : l'individu. Du latin *individuum*, qui signifie « corps indivisible », il symbolise le membre du corps social soumis aux aléas de son environnement. A la fois généralisant et unité de mesure, l'individu n'est personne. Ce symbole de l'incertitude n'est qu'une image utilisée par les sociologues afin d'illustrer différents traits et

phénomènes suffisamment récurrents pour retenir l'attention et questionner l'observateur. Lorsqu'il parle d'individu, Christopher Lasch (1979) propose de décrire « l'homme psychologique de notre temps ». C'est dans cette perspective que nous avons utilisé et que nous utiliserons le terme d'individu. Tour à tour hypermoderne, narcissique, incertain, multipolaire, disqualifié, ou bien un peu de tout cela à la fois, l'individu porte les stigmates de la « société du vide » (Barel, 1984) ou de « l'ère du vide » (Lipovetsky, 1989) dont nous avons précédemment décrit le contexte. Étroitement associé à la période postmoderne puis hypermoderne (Lipovetsky, 2004), il n'existe pas hors de son périmètre et révèle ainsi une vision caractéristique de notre époque.

1.2.2.1. Le culte de l'individu face au chaos

À un monde centré sur la communauté familiale, religieuse, professionnelle, succède un monde centré sur le seul individu. Alain Ehrenberg parle de la référence à soi : « chacun, désormais indubitablement confronté à l'incertain, doit s'appuyer sur lui-même pour inventer sa vie, lui donner un sens et s'engager dans l'action » (Ehrenberg, 1995, 18). Le destin des individus ne relèverait donc que de leur propre responsabilité. La consommation, soumise aux effets de mode, a « favorisé l'émergence d'un individu maître et possesseur de sa vie, foncièrement labile, sans attache profonde, à la personnalité et aux goûts fluctuants » (Charles, 2004, p. 41). L'individu hypermoderne « paraît de plus en plus décroissant, mobile et fluide et socialement indépendant » (Lipovetsky, 2004, p. 81). Robert Castel (2009) parle, d'un point de vue sociologique pour sa part, « d'individu par excès » lorsqu'il se trouve en proie à une « sorte d'inflation de subjectivité » (*op. cit.*, p. 427) et s'expose à outrance au sein de la sphère sociale, ou « d'individu par défaut », lorsqu'il vit comme « effacement de soi » la désintégration de son rôle social, « (...) ceux auxquels manquent les ressources nécessaires pour assumer positivement leur liberté d'individus » (*ibid.*, p. 436). Claude Dubar (2010), de son côté, constate que « l'appartenance multiple et changeante des individus dans les sociétés modernes constitue ainsi un problème sociologique redoutable » (p.8). En effet, les places ne sont plus fixes, les rôles évoluent et les repères avec eux :

La structuration des rapports sociaux sur un modèle linéaire, hiérarchique et univoque, dans laquelle chacun occupait une place stable, identifiable, permanente, semble actuellement implorer. On entre dans une société composée d'une multitude de groupes s'ajustant tant bien que mal entre eux, chaque groupe partageant des intérêts, des émotions, des attachements qui peuvent être spécialisés, momentanés, partiels et aléatoires. C'est cette mouvance permanente qui confère aux relations sociales un caractère de diversité, d'imprévisibilité, d'hétérogénéité. (Aubert & Gaulejac, 2007, p. 26)

La dérégulation des institutions jette les individus dans l'anomie (Durkheim, 1897), car « ils n'ont pas l'impression d'être reconnus par les organisations qu'ils côtoient, faute de se sentir différenciés dans ce qui fait la singularité de leurs parcours » (Boutinet, 2004,

p. 215). L'individu se trouve coupé d'un part de son identité, l'identité pour autrui (Dubar, 2010, *op. cit.*). Privé de reconnaissance, c'est un être abandonné au chaos, entrant dans une véritable quête identitaire que nous décrit Robert Castel :

(...) les itinéraires professionnels prennent fréquemment une allure chaotique et l'individu est plus souvent abandonné à lui-même, parce que son existence professionnelle n'est plus structurée par des régulations objectives et permanentes. Il doit faire face à des situations imprévues, changer de trajectoire, bifurquer, souvent tenter des recompositions plus ou moins aventureuses, rechercher de nouveaux équilibres plus ou moins aléatoires. (Castel, 2009, 145)

François Dubet (2001) conçoit le culte de la liberté comme une contrainte. Il évoque « l'obligation d'être libre et d'être l'auteur de sa vie » (p. 38). L'auteur illustre tout à fait la pensée d'Alain Ehrenberg (1995), qui qualifie d'« individu incertain » ce personnage symbolique. Ainsi, pour trouver sa place, l'individu doit agir : « Si l'enfant trouve sa place parce qu'il est attendu, l'individu contemporain doit se la construire par la parole et l'action » (Ehrenberg, *op. cit.*, p. 204). Or, pour exister, les individus se réfèrent aux grands médias comme la télévision ou la presse magazine, mais aussi par la télé réalité et internet. Pour Hanna Malewska-Peyre, « le développement des mass media, l'omniprésence de la publicité, dont « l'image de marque » est un mot de passe aussi bien pour les produits que pour les hommes, attire l'attention sur l'image de soi » (Malewska-Peyre, 1990, p. 111). La marchandisation de l'image, le culte de l'identité sont des phénomènes ancrés dans leur contexte et témoignent d'une mutation sociétale d'envergure. Les individus adoptent deux comportements pour sauvegarder leur identité. (Ehrenberg, *op. cit.*) Tout d'abord, ils cherchent à se différencier de façon à éviter la confusion. Ensuite, il s'expose en tant qu'individu différencié aux yeux de tous. Les outils numériques notamment permettent à tous ceux y ayant accès de se raconter, de s'affilier, de se positionner au regard du reste de la communauté via les réseaux sociaux, les blogs, les forums... L'identité se construit à travers la multiplication des *témoins de soi agissant*.

1.2.2.2. Le narcissisme révélateur de l'angoisse

Pour Gilles Lipovetsky, nous sommes entrés dans les temps de l'« hyper ». L'« hyperconsommation » témoigne de « la quête des jouissances privées » (Lipovetsky, 2003, p. 60). L'« hypernarcissisme » (*op. cit.*, 1983) consiste à élaborer et vouloir imiter un modèle identitaire en décalage avec la réalité. L'auteur décrit quatre formes de narcissisme qui illustrent ce phénomène. Le premier, « Narcisse immature », est également connu sous le nom d'« adulescence », comme un prolongement de la crise d'adolescence (Cespedes, 2002). Le second, « Narcisse responsable », renvoie à la critique permanente des comportements des entreprises, des institutions ou des particuliers : « tout se passe comme si nous ne nous reconnaissons plus que dans l'éthique et la compétitivité, les régulations sages et la réussite professionnelle. » (Lipovetsky, 2004,

p. 316-317). Alain Ehrenberg (1991) va plus loin et affirme qu'il s'agit de la réponse à une injonction à la motivation, par exemple lorsqu'il dit qu'« un autre rapport entre l'individu et l'entreprise est ici promu qui consiste moins à dresser qu'à stimuler l'implication » (p. 220). Le troisième modèle se nomme « Narcisse performant » : pour atteindre ses objectifs, il cède au *burnout* et aux comportements à risques. Alain Ehrenberg (*op. cit.*), décrit les effets du « culte de la performance », qui se traduit par la survalorisation des champions sportifs, de la consommation et des chefs d'entreprises comme modèles symboliques dominants. Nous citerons enfin « Narcisse inflexible » qui remet en question toute tentative de réforme, par crainte du changement.

Chez Lasch (2008), l'effondrement des repères traditionnels est à l'origine de comportements hédonistes d'individus qui cultivent le plaisir du présent sans prendre en compte le passé ni anticiper l'avenir. La transmission et l'apprentissage sont d'autant plus empêchés, car il faut que les individus se projettent et acceptent le passage du temps pour apprendre. Le culte du présent, pour Lasch, consiste à vouloir prolonger sa propre jeunesse, à entretenir le culte du moi, l'auto-surveillance, la traque du moindre signe de défaillance physique ou psychomoteur. Lipovetsky témoigne également de ce phénomène lorsqu'il nous dit que :

l'obsession de soi aujourd'hui se manifeste moins dans la fièvre de la jouissance que dans la peur de la maladie et de l'âge, dans la médicalisation de la vie. Narcisse est moins amoureux de lui-même que terrorisé par la vie quotidienne. (2004, p. 28)

L'individu narcissique est un individu inquiet, angoissé, qu'aucun discours ne parvient plus à rassurer. Face à la surqualification des individus au travail, le cynisme est un moyen de rétablir une distance toute relative entre le statut professionnel et l'identité désirée, entre l'identité pour autrui et l'identité pour soi. Le narcissisme « semble être la meilleure façon de supporter les tensions et anxiétés de la vie moderne » (Lasch, 2008, p. 83). Il témoigne davantage d'« une défense contre des pulsions agressives plutôt qu'un amour de soi » (*op. cit.*, p. 63). Cette réaction est plus proche de la haine que de l'admiration de soi.

Le concept d'individu, caractérisé par la mobilité de ses affiliations, témoigne d'une déstabilisation du Moi plus que du triomphe d'un sujet maître de lui-même. Cette « fragilisation des personnalités » (Lipovetsky, *op. cit.*, p. 81) est révélée par l'augmentation des symptômes psychosomatiques, de la dépression, de l'anxiété, du stress, des suicides : « désencadré », « l'individu se trouve dépossédé des schèmes sociaux structurants qui le dotaient de forces intérieures lui permettant de faire face aux malheurs de l'existence » (*ibid.*, p. 82). Dans les cas les plus extrêmes, l'individu peut succomber au chaos et faire usage de produits dopants, de drogues, ou s'exposer à des dangers de façon consciente.

1.2.2.3. Les conduites à risque

Les conduites à risque sont des comportements adoptés par certains individus dans un contexte de relative incertitude. Le risque mesuré les place dans une position de maîtrise, il « témoigne d'un affrontement avec le monde dont l'enjeu n'est pas de mourir mais de vivre plus » (Le Breton, 2002, p. 10). Pour David Le Breton (*op. cit.*), ces conduites témoignent d'une « souffrance personnelle aiguë ou diffuse (...). Elles sont le dernier sursaut pour se mettre au monde, accoucher de soi dans la souffrance pour accéder enfin à une signification de soi permettant de reprendre sa vie en mains » (*ibid.*, p. 11). Tels que décrits ici, ces comportements témoignent bel et bien des effets de l'incertitude et de ses conséquences sur les individus. Pour les « sportifs de l'extrême » (*ibid.*), « il s'agit plutôt d'une quête d'intensité d'être pour retrouver une plénitude d'existence menacée par une vie trop réglée » (*ibid.*).

Les conduites dopantes sont surtout connues dans le monde du sport, mais elles ne le concernent pas exclusivement. Lorsque nous parlons des conduites à risque, nous désignons trois usages qui répondent à une même dynamique : les comportements physiques à risque, l'usage des produits dopants et l'usage des drogues et des produits psychotropes. Dans le cas des drogues, Alain Ehrenberg (1995) les décrit comme un moyen de se rendre indifférent aux soucis qui accablent l'individu. Dans ce cas, l'usage des produits stupéfiants renvoie aux dynamiques d'anéantissement identitaire définies par Mokhtar Kaddouri (2006, p. 135). Les individus qui sont concernés par ces dynamiques négatives ne mettent plus en œuvre de stratégie de sauvegarde de soi. Elles témoignent alors d'un désir d'« émancipation à l'égard du dehors » et d'« assujettissement à l'égard du dedans » (*op. cit.*, p.42). Concernant les produits dopants, ils répondent à l'injonction de performance qui assujettit l'individu, « les drogues, condensateurs des incertitudes de la responsabilité » (p. 37). Qu'elles soient légales comme la cigarette ou l'alcool, « douces » comme le cannabis, ou réputées « dures » comme la cocaïne, le LSD ou les méthamphétamines, les drogues sont définies par l'Observatoire Français des Drogues et des Toxicomanies comme des « produits psychoactifs naturels ou synthétiques, utilisés par une personne en vue de modifier son état de conscience ou d'améliorer ses performances, ayant un potentiel d'usage nocif, d'abus ou de dépendance et dont l'usage peut être légal ou non » (OFDT, 2002, p. 16). Les produits pharmacologiques dopants peuvent donc être considérés comme des drogues dès lors qu'ils sont utilisés dans ce cadre. Ils permettent aux individus de devenir pleinement « les seules responsables de leur situation (Ehrenberg, 1995 ; Nicolas Marquis, 2014).

1.2.2.4. L'individu n'est pas dans le vide

Comme nous venons de le voir, les expériences de l'incertitude au cours de la vie adulte influencent l'identité des individus de façon positive ou négative. Pour Jean-Pierre Boutinet (2004), s'il n'est pas possible de les prévoir, on sait cependant qu'elles sont inéluctables :

La vie adulte est donc l'expérience au cours de plusieurs décennies d'existence d'une mise à l'épreuve qu'impose le réel dans son imprévisibilité au travers d'une situation périlleuse, risquée, qui tôt ou tard va survenir et qu'il va falloir affronter ; cette situation va produire des effets inattendus sur l'adulte, soit déstabilisants, soit structurants. (Boutinet, *op. cit.*, p. 216).

Pour autant, l'individu n'est pas dans le vide (Aubert & Gaulejac, 2007). Les organisations comblent aujourd'hui les vides laissés par les repères familiaux ou religieux traditionnels comme par les institutions fortes de la modernité car « le parcours social d'un individu est lié à sa carrière professionnelle, c'est-à-dire aux modes de sélection et d'orientation définis par les appareils éducatifs, les entreprises et les administrations. » (Aubert & Gaulejac, 2007, p. 29). Comme exemple, les auteurs citent le cas des femmes françaises qui décident de plus en plus tard d'avoir des enfants afin de préserver leur carrière professionnelle – à 30 ans en moyenne au lieu de 24 ans dans les années 1990. L'identité organisationnelle apparaît comme un troisième pôle après l'identité sociale et personnelle. Elle est structurée par des choix dans un environnement certes contraignant, mais pas exclusivement déterminant.

Le développement des pratiques de coaching, du développement personnel, des stages de motivation et de travail sur soi semblent répondre à la montée des individualismes exacerbés en promouvant la culture du « Soi » au détriment de la communauté. Nicolas Marquis (2014) nuance cependant cette position lorsqu'il nous prévient de ne pas confondre l'individualisme, l'égoïsme et l'égoïsme. Selon lui, l'individu n'est pas exclusivement tourné vers lui-même, il ne fait que répondre aux injonctions de responsabilité et d'autonomie pour mieux s'intégrer au tissu social et s'en faire accepter. Marquis rappelle que le travail sur le « Soi » atteste d'une recherche de sens libérée du joug des dogmes, comme en témoigne Durkheim lorsqu'il dit que « cette religion de l'humanité a tout ce qu'il faut pour parler à ses fidèles sur un ton moins impératif que les religions qu'elle remplace » (Durkheim, 1898, chap. II). Reliées au courant du « self-help » (Smiles, 1859) issu de la société américaine de la fin du XIX^e siècle dominée par les valeurs protestantes qui postulent que chacun est responsable de son accession ou non au Paradis, les pratiques de coaching et de développement personnel s'en distinguent néanmoins aujourd'hui en France pour des raisons culturelles et historiques.

Malgré cette culture de l'individualisme, l'« hyperindividu » (Lipovetsky, *op. cit.*) est toujours mû par des idéaux ; il n'est pas tout à fait victime de la société marchande et de l'image. Bien qu'il soit décrit comme un individu inconstant, changeant, aux multiples

affiliations et modèles, il est prudentiel, affectuel et relationnel (*ibid.*) : il aspire à un équilibre entre vie privée et vie professionnelle. Il subsiste, pour l'auteur, un écart entre l'image et la réalité. Si les messages publicitaires glorifient la jouissance marchande, l'individu n'en reste pas moins en recherche de relations qualitatives. Pour Lipovetsky, le « toujours plus » n'enterre pas le « mieux » (*ibid.*). L'« économie de partage » ou « économie collaborative » (Botsman & Rogers, 2010 ; Demailly, 2014 ; Gold, 2004 ; Rifkin, 2014) atteste de l'actualité de ces propos, notamment à travers de nouvelles modalités de collaboration telles que le covoiturage, la colocation, le *crowdfunding*, le *coworking* ou les groupements d'achat, facilitées par les nouvelles technologies. Économie, écologie et solidarité trouvent un terrain d'entente grâce aux plateformes de communication qui permettent aux individus de s'organiser pour faire face aux incertitudes. Ces pratiques restent néanmoins réservées à ceux qui sont en mesure d'accéder aux réseaux concernés.

L'accès aux outils n'est pas le seul écueil : c'est la compréhension des images (les symboles) qu'ils permettent de créer et d'utiliser qui préoccupe davantage Alvin Toffler (1991). Il défend en effet une éducation aux symboles, car « dans cet environnement toujours mouvant, les personnes brillantes et entraînées à la manipulation des symboles disposent d'un fort avantage spécifique » (*op. cit.*, p. 46). Cette éducation consiste à aider l'adulte à trouver en lui-même les ressources de l'action contre l'incertitude qui menace son identité. Or, les ressources les plus disponibles à tous et les plus riches de sens ne sont-elles pas les expériences de vie elles-mêmes ? C'est la raison, parmi d'autres, qui nous pousse à nous interroger sur la mobilisation des expériences de vie comme ressources par les sujets dans le but de lutter contre l'incertitude telle que nous l'avons décrite précédemment. Dans le contexte qui nous intéresse, c'est-à-dire la question de la formation en vue d'une reconversion identitaire et professionnelle, la mobilisation des expériences et de leurs significations pour le sujet représentent une opportunité d'étude que nous désirons exploiter ici.

1.2.2.5. La personne comme réponse à l'incertitude

De façon tout à fait pragmatique, la personne est un « être humain considéré dans son individualité » (Le Nouveau Petit Robert, 2015). Pour Marie-Louise Martinez (2002a), « La personne est le sujet dans sa singularité qui émerge dans (par et pour) une relation d'accueil et de confiance. » (*op. cit.*, p. 12). D'un point de vue philosophique, le concept de la personne en tant que sujet (*ibid.*) peut constituer une réponse aux incertitudes et notamment de l'indétermination :

Sur le plan philosophique la personne est conçue comme modèle de relation intersubjective triadique ou chacun contribue à la définition de soi-même comme de l'autre dans une dynamique de co-construction du sens, du sujet et de l'institution plus juste. (*ibid.*, p. 39)

Inspirée par Jacques (1992) et Ricœur (1990), l'approche de la personne tel que présenté par Marie-Louise Martinez, dispose de trois caractéristiques. D'un point de vue éthique, elle suppose la responsabilisation de chacun des acteurs dans l'intégration du tiers et sa juste reconnaissance. D'un point de vue pratique, elle existe au travers des *jeux de langage*. D'un point de vue cognitif, elle intervient dans le dialogue qui l'intègre, lui accorde la parole et la co-construit en la protégeant par des règles connues et acceptées de tous. Tandis que l'individu apparaît comme la victime aliénée de l'incertitude, « la personne, c'est l'être tout entier, chair et âme, l'une de l'autre responsable, et tendant au total accomplissement » (Daniel-Rops, 1934, p. 65, note 1). Considérer la personne comme réponse aux impasses de l'individualisme implique de prendre en compte plusieurs conditions préalables. C'est notamment par la résolution des crises

coûteuses autant que profitables, [que] le sujet sort d'un état d'indétermination et gagne les mots et les ressources symboliques de la tribu avec ses limitations et ses violences. Il paye son obole à l'octroi pour gagner les symboles. (Martinez, *op. cit.*, p. 35)

Pour cela, il faudra déjouer les pièges du sacrifice et du mimétisme (Girard, 1972) et intégrer le tiers exclu en empêchant « subtilement l'oppression des plus forts, l'asymétrie et l'irréprocité » (Martinez, *op. cit.*, p. 36). Le moyen le plus approprié est le dialogue, car il permet de produire du sens et de la connaissance dans la confrontation réglée des représentations et des faits. La personne se construit alors dans l'acquisition de l'autonomie, c'est-à-dire la réappropriation des règles et leur réinvestissement assumé et éclairé grâce à l'échange interlocutif. Pour Gaston Pineau (1983), « ce qui doit changer pour trouver sa « capacité de production autonome », c'est « la survalorisation de la norme des autres » (p. 86). On retrouve ici l'importance de l'autonomie dans la reconnaissance de la personne, c'est-à-dire de sa capacité à se dégager de l'identité pour autrui tout en préservant son statut. L'enjeu est de construire une identité équilibrée et assumée entre les deux attentes.

Selon Carl Rogers (1968), la personne répond à cinq caractéristiques déterminantes : elle assume ce qu'elle est et ne se cache pas derrière des apparences, elle s'éloigne de l'identité contraignante de ce que son entourage ou sa société attend d'elle, elle choisit ses propres buts et donne du sens à ses actions, elle s'ouvre consciemment au changement, elle accepte de découvrir de nouveaux aspect d'elle-même, elle accepte l'autre, elle a confiance en son identité. Pour Carl Rogers, encore, la personne doit éprouver pour elle-même une réelle affection et prendre conscience de l'expérience, qu'il nomme « l'expérience immédiate de l'expérience » ou « l'expérience immédiate du moi » (p. 57). Dans ce contexte, l'auteur considère que le « client (...) peut se définir lui-même à partir de son expérience, au lieu d'essayer d'imposer à son expérience une définition du Moi » (p. 61). Partir de son expérience permettrait donc d'élaborer une image de soi réelle, et s'opposerait à la démarche inverse, qui consiste à agir en fonction des représentations de soi, source de dissonances. Pour Rogers, il y a congruence chez la personne lorsqu'il existe une cohérence entre ce qu'elle dit, ce qu'elle

ressent, ce qu'elle pense et ce qu'elle fait. Ici encore, le langage permet de construire non seulement du sens, mais de la cohérence entre les différentes composantes identitaires.

Parce qu'elle permet de concevoir la relation intersubjective comme un moyen de construction d'une identité différenciée dans le respect de l'autre, l'idée de la personne peut constituer une réponse à l'incertitude. Elle nécessite cependant de penser un accompagnement qui permet de constituer un espace protégé et sécurisé dédié à cette démarche afin d'explorer le sens donné à des événements ou à des objets.

1.3. L'incertitude comme question en sciences de l'éducation

La question de l'incertitude renvoie à une multitude de situations, nous en avons évoqué quelques une, dans lesquelles les acteurs, faute de visibilité, ne parviennent pas à construire une identité différenciée et autonome, car « l'emballlement du désir mimétique avec la violence et sa résolution sacrale se manifeste dans différents domaines et institutions de la culture » (Martinez, 2002b, 78.). Le travail du chercheur en sciences de l'éducation consiste à contribuer à la réflexion sur l'intervention éducative, notamment en analysant les situations problématiques en vue de circonscrire et de déconstruire l'incertitude.

De son côté, Mokhtar Kaddouri (1996) aborde la question du projet de formation comme projet identitaire. Il fonde l'idée de la nécessité d'en réactualiser les finalités. Le seul objectif d'acquisition de compétences n'est plus satisfaisant, il parle alors d'un « moyen de transformation et de remaniements identitaires » (p. 137), par exemple en ce qui concerne la vision et les pratiques de travail, c'est-à-dire des identités professionnelles. La formation devient alors partie prenante des stratégies identitaires, visant à réduire l'écart entre l'identité désirée et l'identité héritée, acquise ou attribuée (Kaës, 1973). Les stratégies identitaires renvoient au projet identitaire (Boutinet, 1993) qui implique quatre grandes phases : le diagnostic, l'évaluation des ressources et des contraintes, la mobilisation de celles-ci au service de l'action et l'évaluation. Concernant le diagnostic, pour Kaddouri (*op. cit.*), l'élaboration d'un projet requiert le constat d'une situation insatisfaisante mais transformable vers un idéal. Or, il n'est pas évident de repérer « les moyens disponibles ou mobilisables et l'existence d'un éventail de choix » (p. 139), c'est-à-dire d'identifier les ressources existantes et de décider de leur utilisation, notamment en ce qui concerne « l'action sur soi, sur les autres et plus généralement sur l'environnement » (*ibid.*). Le projet identitaire en tant qu' « une mobilisation de l'être dans sa globalité visant le changement de soi à travers la modification et la maîtrise de son environnement » (*ibid.*, p. 140), parce qu'il s'appuie sur les représentations de l'individu sur lui-même, sont empêchées s'il est dévalorisé.

L'éducation et la formation ont pour point commun de faire partie d'un projet, de préparer la personne à un avenir prémédité mais non programmé. Pour Edgar Morin (1999), le projet et sa stratégie permettent de s'adapter aux différents aléas, ce qu'un

programme ne permet pas en raison de sa rigidité. La formation en tant qu'étape du projet de la construction de la personne permet d'aborder la lutte contre l'incertitude en prenant compte de ces différents points de vue.

En formation, l'incertitude intervient à travers les quatre caractéristiques précédemment abordées que sont l'indétermination, l'imprévisibilité, la confusion des frontières et la fragilisation des savoirs. Dans un premier temps, l'individu doit s'engager dans le processus de formation. Cet engagement passe par le fait de donner du sens à sa démarche, fixer des objectifs, se motiver. Il doit ensuite prendre en compte les règles de fonctionnement de la formation, tant du point de vue global (droit à la formation, modes de financement, obligations légales) que spécifique au dispositif qu'il aura choisi. La complexité du droit de la formation, l'accès aux financements, les contraintes technologiques du dispositif peuvent dans ce sens constituer des obstacles à la formation. Dans un second temps, il doit anticiper les aléas qui seraient susceptibles de l'empêcher de mener son projet à exécution. L'individu doit ensuite prendre conscience de son rôle et du rôle des autres dans le processus de formation, ce qui implique notamment de savoir faire appel à autrui lorsque c'est nécessaire, ou établir des frontières claires entre les différents domaines de l'intervention des différents acteurs de son environnement. Enfin, il est nécessaire de savoir trouver, critiquer, s'approprier et réactualiser le savoir. Pour cela, il faut pouvoir accéder aux nouvelles technologies.

En réponse à la montée des incertitudes, face à la notion d'individu incertain, les sciences de l'éducation bénéficient du concept de la construction de la personne. Nous baserons nos réflexions sur ce paradigme de la personne en éducation (Martinez, 2002a et 2002b) et la transférerons, dans la mesure du possible, à la formation pour proposer une alternative à l'individu aux prises avec l'incertitude.

2. LA PERSONNE EN FORMATION

Le développement de la personne en éducation ne va pas de soi. Il est nécessaire, pour en comprendre les ressorts, de prendre en compte les déterminants de la personne adulte en formation, afin de savoir quels sont ses mécanismes d'élaboration. Nous devons également aborder la spécificité de la formation dans le cadre de la reconversion, car elle doit tenir compte de toute la complexité de l'histoire d'un sujet, de ses représentations, de ses projets, de son environnement et des expériences déjà vécues. Il ne s'agit donc pas de proposer un programme de travail, mais une trajectoire d'intervention, balisée par ses valeurs et ses limites. Nous abordons successivement les enjeux de la formation des adultes, les fondements de son rapport à la formation en tant que rapport biographique au savoir, à l'institution et à son propre projet, puis, dans un troisième paragraphe, nous traitons des spécificités de la formation à distance. Nous la considérons, en effet, comme une modalité qui intègre *a priori* les fondamentaux de la formation et de l'apprentissage, auxquels se superposent des modalités dont nous

décrivons les conséquences sur le rapport au savoir de l'apprenant, notamment en termes d'incertitudes. Nous proposons d'explicitier, enfin, en quoi le développement de la personne en formation, en particulier à distance, peut nécessiter un accompagnement.

2.1. Les enjeux de la formation des adultes

La formation des adultes n'est pas une idée récente, mais ce qu'elle implique aujourd'hui est tout à fait ancré dans le contexte actuel. De par sa forme, ses enjeux, ses modalités, la formation des adultes puise dans l'histoire des métiers et de l'éducation et tend vers l'avenir des sociétés.

2.1.1. Note sur la dichotomie éducation et formation

Pour Émile Durkheim (1922), l'éducation vise à préparer l'insertion sociale du jeune par ses aînés :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui, et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. (Durkheim, *op. cit.*, p.10).

Dewey le rejoint sur ce point lorsqu'il dit que « le but de l'éducation a toujours été essentiellement le même : donner au jeune être ce dont il a besoin pour devenir d'une manière ordonnée et continue membre de la société » (cité par Best, 2005, p. 267). Pour Philippe Meirieu (1997) « L'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet ». L'émergence du sujet est la condition *sine qua non* à l'élaboration de la personne. Pour Gaston Pineau (2005), l'éducation vise à élever et à nourrir la personne. Selon l'auteur, elle consiste en une « action temporaire des adultes sur les enfants » (p. 418). Thierry Ardouin (2014) nous parle des « mondes de l'éducation » : l'éducation, le travail et la société. Dans le cadre qui nous occupe, la formation professionnelle est contenue dans la sphère de l'emploi ; mais, comme nous le fait remarquer justement Thierry Ardouin, « (...) s'il est aisé de repérer l'éducation formelle au sein de l'éducation, l'informel dans l'emploi et le non formel dans la société, la réalité est évidemment plus complexe et les différents systèmes existent dans chacune des sphères » (*op. cit.*, p. 5). Au demeurant, la formation ne se cantonne pas au processus d'apprentissage. C'est à la fois un produit, une situation, un processus et une institution (*ibid.*). Nous ne pouvons donc pas aborder la formation dans une seule de ses dimensions, mais devons en appréhender chacun de ses aspects afin de comprendre au mieux ses enjeux pour les publics adultes.

Le terme de formation apparaît de façon progressive dans la seconde moitié du XX^e siècle. Il « renvoie à un processus unificateur de mise ensemble, en sens, d'éléments et moments autrement séparés (*Bildung* en allemand). » (*op. cit.*, p. 417). La formation consiste à donner une forme toujours inachevée qui dépend de l'agir. C'est une activité permanente, car l'adulte est un être inachevé. La formation fait appel à une logique de transformation (Besnard & Liétard, 1976). Elle implique donc un processus qui met en lien un avant et un après. Ainsi, « la formation ne se fait pas à partir de rien, mais en mettant ensemble, en rapport, en contact, différents éléments. C'est « cette mise en rapport qui la constitue » (Pineau, 2005, p. 418). Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur ces ressources, leur nature, les modalités de leur mobilisation. Parmi les pistes à explorer, nous aborderons les thématiques de l'apprentissage formel et informel, c'est-à-dire opéré dans un cadre institutionnel ou non. Nous verrons également en quoi la formation est influencée par l'« injonction d'être soi-même » (Ehrenberg, 1995) comme

un appel de plus en plus pressant, à la limite de l'obligation, qui est faite à l'individu, comme travailleur, citoyen, ou même comme personne humaine, de se former, de s'améliorer, de travailler sur soi (Vracken et Macquet, 2006). Cet appel résultent en une multiplication et une intensification des activités de formation, dont participe aussi un accroissement de l'identification comme telles d'activités qui n'étaient auparavant conçues sous cet angle. (Bergier & Bourdon, 2009, p. 12)

2.1.2. De la *skholê* à la formation continue

Au IV^e siècle avant notre ère, Aristote parle du temps de la *skholê* comme un temps libre dédié à l'étude de la sagesse, la philosophie, « à la fois temps de loisir et temps d'étude volontaire à tous les âges » (Dumazedier, 2005, p. 345). Le rapport Condorcet de 1792 a pour ambition de mobiliser l'éducation pour s'opposer au fanatisme et au dogmatisme en luttant contre les « ignorances », les « préjugés », « les superstitions ». Il a pour ambition d'enseigner « au peuple » les moyens de « s'instruire soi-même » que l'aristocratie possède naturellement » (*ibid.*). Au XIX^e siècle, Jules Ferry veut lutter contre le dogmatisme clérical et rend l'école obligatoire dans le même dessein en 1882. L'acquisition de connaissances se révèle en effet le meilleur outil pour faire changer les représentations du monde. Durkheim prône, quant à lui, l'intégration sociale par la scolarisation obligatoire. L'idée d'une éducation permanente fait son apparition dans les années 1950, et s'étend dès les années 60 de l'éducation populaire des milieux sous-privilegiés à l'ensemble des milieux sociaux. Le travail et les activités quotidiennes exigent en effet de plus en plus l'actualisation de connaissances.

Depuis la loi Astier en 1919 et jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, la formation professionnelle est prise en charge par les municipalités, les branches professionnelles et les grandes entreprises. Une grande part de la formation est assurée « sur le tas ». Pendant les années 60, elle devient une préoccupation majeure en raison du besoin de main d'œuvre qualifiée que la croissance économique génère. A cette époque, la

formation professionnelle vise à adapter la force de travail aux évolutions techniques et sociales. Cependant, l'intergroupe Formation-Qualification professionnelle du VI^e Plan constate en 1970 l'absence d'adéquation emploi-formation. Le Centre d'Étude de l'Emploi (CEE) et le Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CÉREQ) sont alors créés en 1970. Les enquêtes de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) Formation-Qualification de 1970 et de 1977 viennent renforcer les institutions de veille afin de mieux comprendre les besoins en formation professionnelle. Les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) sont invitées à donner leur avis sur les filières à développer, les contenus des formations.

Dès 1970, Paul Lengrand, directeur de l'éducation des adultes à l'Unesco et vice-président fondateur du mouvement Peuple et Culture, introduit l'expression d'éducation permanente et lui donne une visibilité universelle. On lit que

L'éducation doit viser à faire de chaque homme un autodidacte dans le sens plein du terme, non pas, comme on l'entend trop souvent, avec une teinte de condescendance, celui qui a été privé d'une instruction primaire mais celui qui prend en main ses destinées intellectuelles, morales et spirituelles. (Cité par Dumazedier, 2005, p. 347)

En 1971, la loi sur la formation professionnelle continue permet le développement des stages et de l'alternance, développe des liens entre les lycées et l'entreprise. A partir de 1982, pour la commission de terminologie de l'éducation l'expression : « formation continue » remplace officiellement « éducation des adultes » et l'« éducation permanente » devient la « formation permanente ». La crise pétrolière et la montée du chômage oblige à repenser le rôle de la formation pour accompagner les transformations de l'économie.

Ce n'est qu'à partir des années 1990 que l'on considère officiellement que « la connaissance n'est plus seulement un investissement institutionnel pour la production », mais aussi « un investissement du sujet lui-même, pour lui-même (Carré, 1992) » (cité par Dumazedier, *op. cit.*, p. 346). Pour Thierry Ardouin (2014), trois mondes de l'éducation se côtoient désormais : l'éducation formelle, non formelle et informelle, dont nous traiterons plus en détail au second paragraphe du présent chapitre. Il semble bien que le rôle de l'apprenant ait évolué dans chacun de ces contextes. Il prend une place de plus en plus importante dans le dispositif de formation, jusqu'à en être lui-même le sujet, mais à la condition de s'en saisir et d'en maîtriser l'environnement. Les auteurs de la société du savoir (Toffler, 1991) et de l'injonction d'autonomie (Ehrenberg, 1995) reprochent alors à la formation continue de déplacer la responsabilité de la situation économique sur l'individu. La façon dont sont considérées les victimes du phénomène de « disqualification sociale » (Paugam, 1991) révèle les discours culpabilisants qui ignorent le pouvoir destructeur de l'incertitude lorsque l'individu n'est pas armé pour l'identifier et s'en protéger. C'est ainsi que se développent les approches actives de la formation (Cauden & Cuisiniez, 2012 ; Houst & Thagarajan, 2007 ; Maddalena, 2013). La multiplication des outils, méthodes, recettes, démarches pédagogiques semble être le signe d'un besoin d'adaptations et des repères nouveaux dans la démarche des professionnels. Avec

l'émergence de la société cognitive, c'est l'apprenant qui porte la responsabilité de son apprentissage. Les ouvrages-outils sur les méthodes d'apprentissage suivent le même chemin (Amadiou & Tricot, 2014 ; Giordan & Saltet, 2011 ; Matteï, 2015 ; Zakhartchouk, 2015), qu'il s'agisse de développer l'autonomie (Nivou, Zimmermann-Asta & Giordan, 2015 ; Taurisson & Herviou, 2015) ou l'apprentissage par la coopération entre les apprenants (Connac, 2015 ; Marcel & Dupriez, 2007). Les réflexions portent désormais sur le développement de l'autonomie de l'apprenant, c'est-à-dire sa capacité à organiser son propre apprentissage. Pierre Dominicé (2002) propose, de son côté, la notion « d'éducation discontinue » pour rendre compte des trajectoires individuelles et des réalités d'un parcours de vie, tout en délivrant le sujet de la responsabilité des ruptures de ce parcours.

Pour Claude Dubar (2005), on ne peut réduire l'étude de la relation emploi-formation à la dynamique des structures productives ni à la recherche d'adéquation des besoins des entreprises et des aspirations des individus. Seule une étude sociologique approfondie peut en comprendre les ressorts. Dans cette perspective, la relation travail-emploi-formation constitue un

(...) processus de socialisation professionnelle impliquant à la fois l'articulation « biographique » des trois moments que constituent l'acquisition préalable, la mise en œuvre effective et la reconnaissance sociale des « compétences » et identités professionnelles, et l'articulation « structurelle » des institutions gérant ce processus : l'école (notamment la formation professionnelle), l'entreprise (spécialement la relation au travail), le groupe professionnel (...) et les réseaux affinitaires d'appartenance (...). (p. 363)

Dubar considère la socialisation à la fois comme une construction biographique des individus et comme dynamique structurelle des institutions. La formation s'inscrit également dans ce schéma, mêlant expérience biographique et influences institutionnelles.

Du point de vue institutionnel, Bergier et Bourdon constatent des « exigences croissantes en matière de diplômes et de certification » (Bergier & Bourdon, 2009, p. 10) de la part des entreprises et des institutions. Cette pression accroît la demande des publics pour y répondre et par voie de conséquence, encourage la création de toujours plus de diplômes, titres et certifications, comme en atteste l'augmentation du nombre de titres professionnels enregistrés auprès du Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) : le nombre de titres enregistrés a plus que doublé entre 2007 et 2013, passant de 4498 à 9041 (RNCP, 2014). Les certificateurs sont également très divers : universités, Grandes Écoles, centres de formation continue (Gretas, AFPA), organismes de branches telles que les Commissions Paritaires Nationales pour l'Emploi (CPNE), ou instituts privés. Les modalités se diversifient, aux enseignements théoriques classiques succèdent l'alternance, les échanges internationaux, la formation à distance... Nous nous interrogeons sur les conséquences de la diversité des modalités de la formation, car ce choix nécessite une recherche d'informations pour réaliser un choix assumé et élaborer une stratégie efficace. Or, dans quelle mesure le droit à l'erreur ou à l'incident est-il

permis par le système mis en place ? La reconversion professionnelle ne nécessite-t-elle pas d'essayer, de recommencer, de se tromper pour mieux choisir ensuite ?

2.1.3. La formation dans le cadre de la reconversion

La reconversion, telle que nous l'avons définie dans l'introduction de notre travail, et telle que nous en avons décrit les implications pour les sportifs de carrière, constitue un changement important dans la trajectoire de vie et pour l'identité de la personne. Pour Marc Lévêque (2004) et Patrick Bauche (2004), rappelons-le, elle doit être l'occasion d'une transition, d'un deuil. Elle témoigne de l'incertitude car elle en possède les caractéristiques. Elle peut être volontaire, anticipée ou survenir brutalement. L'individu doit alors trouver une nouvelle place et déterminer son nouveau rôle, il doit remettre en question ses acquis et ses certitudes et intégrer de nouvelles règles. Cependant, la reconversion constitue un moment où tout est possible, elle peut représenter un renouveau, un défi dynamisant (Lévêque, *op. cit.*). Dans le cas de la reconversion volontaire, Catherine Negroni (2007) parle d'une « expérience intime de conversion de soi ». Francis Danvers résume sa pensée lorsqu'il dit que « c'est un processus long de réflexion et de maturation au cours duquel l'individu devient acteur de sa biographie, repense sa trajectoire, et réalise sa vocation. » (2009, p. 474). Dans le cas de la reconversion non volontaire ou non anticipée des sportifs de carrière, Patrick Bauche (2004) et Marc Lévêque (2006) ont bien décrit les situations de rupture et de crises qui mènent à l'effondrement du sujet. C'est cette dernière perspective qui nous intéresse dans le cas présent, car notre public, les sportifs de carrière, connaissent une reconversion inéluctable en raison de l'âge qui engendre une baisse des résultats sportifs, ce qui la différencie de la reconversion volontaire décrite par Catherine Negroni (*op. cit.*). Comme nous l'avons évoqué, elle peut être désirée, acceptée, anticipée ou refusée, subie, ignorée.

Vue comme une transition, la reconversion concerne autant un processus de changement d'environnement social, professionnel, que de statut et d'identité pour soi et pour autrui. La notion de « mobilité professionnelle » reprend l'idée d'une reconversion des compétences dans un environnement de travail différent (Mailliot, 2012). Les individus qui y sont confrontés peuvent tout aussi bien connaître une progression de la carrière qu'une rupture du parcours. Pour garantir un maximum leur employabilité, nombreux sont ceux qui passent par la formation. Parce qu'elle est un temps dédié, qu'elle donne lieu à un contrat et à une sanction, c'est-à-dire un diplôme qui fait foi de la maîtrise de savoirs et de savoir-faire, la formation facilite la transition en tant que transformation identitaire. Nous désirons montrer en quoi elle est l'occasion pour l'individu d'apprendre à faire face à l'incertitude (Morin, 1999) en développant des aptitudes à la stratégie, notamment en mobilisant des savoirs tirés de son expérience qui permettent d'appréhender les différents ressorts de l'action.

La formation représente à cet égard un outil essentiel, mais non exclusif, parce qu'elle permet la transition et le deuil par l'intégration à un réseau professionnel et social nouveau, pendant un temps consacré, en des lieux spécifiques. On pourrait penser que ses rituels et symboles pourraient participer à la reconstruction de repères stables, mais les bouleversements récents qui déstabilisent le cadre traditionnel de la formation bousculent les pratiques et les identités des acteurs concernés (Caspar, 2011). Nous aborderons plus loin le cas des nouvelles formes de la formation, et notamment la formation à distance, qui constitue le support de notre étude¹⁴. La formation dans le cadre de la reconversion est un pilier de la transition mais pour qu'il remplisse son rôle, il ne suffit plus de mettre des moyens à la disposition des individus. Il est nécessaire, comme nous allons le voir, de prendre en compte leur rapport à la formation afin de travailler également sur les représentations de l'apprendre, du savoir, du cheminement de la personne et de la formation en tant que dispositif aboutissant à l'obtention d'un diplôme, afin de permettre la construction de représentations en phase avec la réalité et d'éviter les dissonances puis l'échec.

2.2. Le rapport à la formation

Dans le contexte de notre étude, il nous semble important de préciser comment se construit le rapport à la formation, afin de mieux comprendre les enjeux et les freins des sportifs qui, lorsqu'ils s'y engagent, abandonnent ou échouent. Pour cela, nous aborderons différents niveaux d'étude : nous dirons tout d'abord ce que nous entendons par « rapport à la formation », puis, nous aborderons les notions de motivation et de capacité à se former. Enfin, nous évoquerons les modalités de formation qui nous intéressent dans le présent contexte, à savoir l'autoformation en tant que capacité à se former par soi-même, mais non de façon isolée. La formation à distance entre en effet tout à fait dans ce cadre, comme nous allons le montrer.

2.2.1. Les différents niveaux du rapport à la formation

La formation implique différentes notions, différentes actions. Il nous faudra dire en quoi l'apprenant entretient un rapport avec le savoir, l'apprentissage, ses propres expériences et la forme-même de la formation aujourd'hui, pour comprendre comment il entre dans une démarche de formation.

¹⁴ Cf. chapitre 2.3. de la présente partie.

2.2.1.1. De la notion de rapport

Le terme « rapport » lien vient du latin *vinculum* qui signifie lien d'attache, au sens « d'enchaîner », *vincio* voulant dire attacher. Pour Françoise Hatchuel (2005), « les relations s'exercent entre sujets, alors que les rapports concernent des entités et des statuts » (p.19). La compréhension de la notion de rapport passe également par l'étude des représentations du monde (Richard, 1990). Nous savons maintenant qu'une représentation permet de donner du sens à une situation, dans le but « d'attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive. » (Raynal & Rieunier, 2007, p. 321).

Pour Bernard Charlot (1999) il existe un rapport à l'apprendre, et un rapport au savoir. Nous emprunterons son questionnement à Socrate, interrogeant les pédagogues, lorsqu'ils leur demande « comment l'enseignant peut-il y parvenir s'il ne sait pas comment apprend l'étudiant ? » (Denommé & Roy, 2009, p. 11). Ce questionnement constitue un préalable nécessaire à tout travail de formation et d'accompagnement des apprenants. Dans le cadre de la formation des adultes, nous insisterons sur le rôle de l'expérience dans le processus d'apprentissage.

Nos lectures nous permettent de proposer trois éléments constitutifs du rapport à la formation : le processus d'apprentissage, les différentes représentations des apprenants sur leur objet, c'est-à-dire le savoir et enfin les enjeux de la formation pour les individus.

2.2.1.2. Les apports des théories de l'apprentissage

L'apprentissage est défini en psychologie comme une « modification durable du comportement qui ne peut être uniquement attribuée à une maturation physiologique » (Raynal & Rieunier, 1997, p. 33). Toujours selon ces auteurs, apprendre, c'est comprendre, acquérir des informations, des capacités, intégrer des schèmes nouveaux à sa structure cognitive et modifier ses représentations (*op. cit.*, p. 32). Pour Bourassa, Serre et Ross (1999), l'apprentissage ne peut être dissocié de l'expérience, car cette dernière met nécessairement en jeu une relation avec un objet d'apprentissage, dans un contexte particulier.

Les empiristes Bacon, Hume, Locke, ou Condillac, défendent l'idée qu'il n'y a que des faits. Pour André Giordan (2011), l'empirisme représente le savoir fondé sur l'expérience, l'observation, le hasard, rejetant tout recours à la théorie ou au raisonnement. Cette perspective est tout à fait intéressante dans le cadre qui nous occupe, mais si nous voulons étudier le rapport qu'entretient l'apprenant avec son

apprentissage, nous devons aller au-delà de ce modèle, car le sujet a forcément une démarche réflexive sur ce qu'il va faire, avant d'apprendre.

Le modèle behavioriste observe les traces d'un apprentissage dans l'étude du comportement. Broadus Watson (1913) contribue à fonder ce courant lorsqu'il fait de l'apprentissage un conditionnement comportemental en réponse à un *stimulus*. Ivan Petrovitch Pavlov travaille de son côté sur le conditionnement animal (1927). Frédéric Skinner (1938) l'applique à l'humain. L'apprentissage y est vu comme l'acquisition d'automatismes par la sanction, qu'elle soit une récompense ou une privation. Carl Rogers, et Merleau-Ponty (2006) font partie des critiques du behaviorisme qui remettent en cause la causalité stimulus / réponse en montrant que les rapports entre l'organisme et son milieu sont circulaires et non linéaires. Bien que la mobilisation d'automatismes soit utile dans l'apprentissage, nous nous intéressons davantage au rapport qu'entretient le sujet avec le processus, c'est-à-dire sa motivation, son intention, ses stratégies.

Les approches computationnalistes de Newell et Simon (1956) reprises par Atkinson et Shiffrin (1968), puis Gagné (1974) voient le cerveau comme un ordinateur au traitement séquentiel appelé « système computo-symbolique ». Le cerveau humain construit des représentations du réel, et la pensée est le traitement de ces représentations. Le concept de *l'autopoïèse*, du grec *autos*, soi, et *poiès*, produire, définie comme la capacité à se produire soi-même (Raynal & Rieunier, 2007, p. 49), permet de concevoir le cerveau comme une machine qui engendre perpétuellement sa propre organisation. Il s'agit d'« un système homéostatique (ou mieux encore, à relations stables) dont l'invariant fondamental est sa propre organisation (le réseau de relations qui le définit) » (Varela, 1998, p. 45). Initialement élaborée et définie par Claude Bernard, l'homéostasie, du grec *ὁμοιος*, *hómoios*, « similaire », et *στάσις* (*ῆ*), *stásis*, « stabilité, action de se tenir debout », selon Walter Bradford Cannon (1932), est l'équilibre dynamique qui nous maintient en vie. Malgré sa richesse, cette approche ne nous permet pas de concevoir le rapport de la personne à son apprentissage, car il le réduit à des processus essentiellement mécaniques et non réflexifs.

De son côté, la psychologie constructiviste centre son approche sur la personne en apprentissage et sa compréhension du monde. C'est l'expérience de l'interaction avec le milieu de vie qui conditionne le développement de l'individu programmé pour acquérir les connaissances. Pour Piaget (1923), le concept d'équilibration consiste pour l'individu à pouvoir répondre de façon adéquate à toutes les situations déjà rencontrées. Toute situation nouvelle provoque un déséquilibre cognitif. Pour le restaurer, il doit acquérir de nouveaux schèmes d'action : c'est le concept de l'adaptation par assimilation / accommodation. L'interaction permanente des individus avec le monde leur permet de construire des connaissances. Le cognitivisme privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence pour assimiler les nouvelles connaissances acquises. Il s'intéresse essentiellement à la perception, aux mécanismes de la mémoire, au langage, à travers l'étude du fonctionnement du cerveau. Le schéma de connaissance est le concept utilisé par les psychologues cognitivistes pour « expliquer comment l'individu comprend le

monde qui l'entoure, c'est-à-dire comment il construit des systèmes d'attentes et des représentations. » (Raynal & Rieunier, 2007, p. 330). Selon les cognitivistes, apprendre, c'est comprendre, acquérir des informations, des capacités, intégrer des schèmes nouveaux à sa structure cognitive. Ces mécanismes impliquent plusieurs actions. Selon Michel Perraudeau (2006), il s'agit de mémoriser et de comprendre. Les théoriciens de l'attribution causale (Weiner, 1981), de l'équilibre cognitif (Heider, 1946), de la dissonance cognitive (Festinger, 1957), ou de l'attribution (Heider, 1958) postulent que l'individu cherche spontanément à améliorer son comportement dans un souci d'efficacité et en fonction de l'importance qu'il accorde aux situations. Les individus cherchent également à comprendre la cause de leurs échecs ou de leurs succès. Le sentiment d'incompétence personnelle provoquant l'évitement avec la situation ou la discipline concernées, l'individu préférera s'investir dans une activité d'affirmation de soi plus valorisante comme le sport, l'indiscipline ou la violence. Si cette approche nous permet d'appréhender de tels comportements, elle ne permet pas d'analyser le regard de l'apprenant sur son propre apprentissage.

Pour les socioconstructivistes comme Lev Vygotski au début des années 1930, l'apprentissage est favorisé par les interactions sociales. L'apprentissage est premier et le développement en est la conséquence. Les interactions avec l'environnement et ses acteurs ainsi que la confrontation à de nouvelles situations sont porteuses d'apprentissages. La Zone Proximale de développement correspond, pour Vygotski, à l'écart existant entre l'apprentissage que l'enfant peut opérer seul et celui qu'il ne peut réaliser qu'avec l'aide d'un médiateur. Non seulement la relation à l'autre est source d'apprentissage mais c'est dans la confrontation à la nouveauté qu'elle se révèle la plus intéressante. A la suite de Vygotski, Wallon considère que l'action génère des représentations. Les connaissances, acquises dans l'expérience sont donc davantage que des savoirs ; elles sont enrichies, transformées, traitées par le sujet en fonction des connaissances qu'il possède déjà.

En 1956, Jérôme Bruner travaille sur les stratégies d'apprentissage par catégorisation qui s'opère par le biais d'hypothèses que les individus choisissent de conserver ou de rejeter. Psychologue du sens, il cherche à comprendre le rapport de l'homme au monde, comment il construit du sens, et plus seulement comment il traite l'information. Il s'attache à décrire le processus d'apprentissage par imitation ainsi que la démarche inductive. Le langage y joue un rôle fondamental, car il permet l'élaboration des systèmes conceptuels puis l'accès à des modes de représentations symboliques. Il développe dans ce contexte le concept d'échafaudage qui consiste à aider l'enfant à construire du sens grâce à l'interaction. Si l'expérience est source d'apprentissage, l'échafaudage permet de consolider, réajuster, interpréter les connaissances acquises. Dès le début des années 60, Bandura (1963) reprend l'idée que l'apprentissage se fait par imitation, qu'il distingue du modelage, dans le cadre duquel l'individu reconstruit la réalité et ne conserve que les informations qu'il juge pertinentes. L'échafaudage permet donc d'aider l'apprenant à les sélectionner. Doise et Mugny (1993) prolongent les travaux de Piaget et Vygotski. Ils

présentent l'interaction sociale comme facilitatrice de l'apprentissage lorsqu'elle permet la confrontation entre des conceptions divergentes. L'intervention d'autrui permet donc non seulement d'acquérir, de compléter, de comprendre des apprentissages, mais aussi de les mettre en perspective par la confrontation avec d'autres systèmes de représentations. Cette démarche ne permet pas seulement de construire du sens, elle favorise également la construction d'un système de représentations du monde et de ses limites. De son côté, Feuerstein (2006) vante la nécessité de positionner un médiateur qui renforce positivement certaines conduites pour favoriser la prise de conscience du processus de pensée. Cette démarche aide l'apprenant à réfléchir sur ses propres stratégies cognitives. Ici, c'est la médiation des parents qui est essentielle pour la réussite scolaire, car elle permet d'acquérir des méthodes de traitement de l'information.

La socialisation constitue donc un pilier de l'apprentissage. George Simmel puis George Herbert Mead reprennent l'approche de Peter Berger et Thomas Lückmann décrite dans *La construction sociale de la réalité* (1966). Ils ne restreignent pas l'approche de la socialisation à l'enfance, mais l'appliquent aussi au travail. Pour Dubar (2000), la socialisation est une « construction d'un monde vécu » qui peut, en conséquence, être construit et déconstruit tout au long de la vie : « la socialisation devient ainsi un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activités » (Dubar, 2000). Pour l'auteur, c'est l'avènement de l'individu comme acteur de son apprentissage.

Legendre (1993) décrit trois phases dans le processus d'apprentissage : la perception, l'interaction et l'intégration. Pour Bourassa, Serre et Ross (1999),

cette description des trois étapes de l'apprentissage implique que l'apprenant établit une relation avec un objet, développe une perception, vérifie cette dernière par une interaction et en acquiert une compréhension que l'on nomme connaissance. (p. 17)

Cette approche synthétise la conception socioconstructiviste de l'apprentissage à laquelle nous ferons régulièrement référence dans la suite de notre travail. Parce qu'elle prend en compte les différentes dimensions de la construction identitaire, relationnelles et biographiques, elle constitue, dans notre cadre, la perspective qui nous permet d'appréhender au mieux la mobilisation de l'expérience comme une ressource d'apprentissage.

Les théories de l'apprentissage nous permettent de prendre en compte, dans le rapport qu'entretient l'individu à son propre apprentissage, l'acquisition de réflexes, de symboles et de connaissances par conditionnement, observation, transmission ou expérience sociale. L'action y prend une place déterminante, que ce soit dans le cas de l'apprentissage par essais et erreurs, par imitation, ou par la vérification d'hypothèses (Schön, 1987). Dans ces contextes, l'intelligence se construit grâce à l'expérience du sujet dans son contexte, sur des objets qui le composent (Richard, 1990). Le rapport à la formation qu'entretient un sujet passe par le rapport à son propre apprentissage, comme

un rapport à l'expérience vécue dans la relation à l'autre et au monde. Les interprétations de ce vécu conditionnent ce rapport et contribuent ou nuisent au processus lui-même.

Dans ce contexte, nous nous demandons si l'apprenant qui entre en formation s'interroge sur « comment il apprend », quels sont ses réflexes, quels outils il utilise, quel rôle il donne à l'expérience et à la pratique dans cet objectif. De la même façon, nous nous demandons quel rapport il entretient avec l'objet de la formation, le savoir.

2.2.1.3. Le rapport au savoir

Si l'apprentissage est un processus, le savoir est un objet. Il est extérieur au sujet qui doit le transformer en connaissances : « les savoirs sont des connaissances objectivées, c'est-à-dire des contenus, ou des énoncés sur le monde, détachés de toute subjectivité, extérieurs aux individus et faiblement communicables. » (Raynal & Rieunier, p. 327). Le rapport du sujet au savoir est relatif au sens qu'il lui attribue : « Nous dirons aujourd'hui que le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir. » (Charlot, Rochex & Bautier, 1992, cité par Raynal & Rieunier, 2007). Le savoir, lorsqu'il est entendu comme une connaissance, est ancré dans l'histoire de l'individu :

Résultat d'une activité d'apprentissage, quelles que soient la nature et la forme de celui-ci (imitation, imprégnation, identification, effet de l'action pédagogique, etc.), le savoir s'actualise dans l'histoire psychique et dans des pratiques. Tout savoir individuel est donc partiel et s'inscrit dans l'histoire psychique et sociale du sujet sur l'horizon fantasmatique d'un savoir absolu. (Beillerot, 2005, p. 898)

Pour Barbier, les savoirs acquis sont des connaissances individuelles qu'il nomme « composantes identitaires de l'individu », ou encore « savoirs détenus » (Barbier, 1996, p.9). Saisies par le sujet, elles subissent des transformations, déformations sous l'action conjointe de facteurs cognitifs, socio-affectifs (représentations, motivations, personnalité, croyances, émotions, attitudes) et environnementaux (contextes et situations). Quand elles sont formalisées, elles redeviennent des connaissances extra-individuelles, des « "stocks" d'énoncés et de procédures dont l'organisation, la systématisation et la formalisation sont cohérentes, légitimées, dans un groupe social donné à un moment historique donné. Les savoirs caractérisent alors les sociétés elles-mêmes (...) » (Beillerot, *op. cit.*, p. 898). Jean-Marie Barbier (*op. cit.*) distingue trois types de savoirs : théoriques ou scientifiques, procéduraux ou stratégiques, et pratiques, c'est-à-dire les procédures et règles issues de l'action elle-même. Il s'agit de la capacité à maîtriser et instrumentaliser le réel dans une dimension existentielle : vouloir savoir, nécessite d'assumer sa quête de savoir.

Les savoirs théoriques, déclaratifs (Tardif, 1992) ou scientifiques (Barbier, 2005),

ont une *existence distincte* de ceux qui les énoncent ou se les approprient. Ils sont cumulables et transmissibles. Ils sont associés à des systèmes de représentation provisoirement stabilisés sur le monde (savoirs prédictifs) ou sur une transformation possible du monde (savoirs procéduraux). (Barbier & Galatanu, 2005, p. 899).

Ils font l'objet d'un contrôle social et sont à ce titre considérés comme vrai ou faux, efficaces ou inefficaces (*op. cit.*, p. 899).

Les savoir-faire, aussi nommés savoirs procéduraux (Tardif, *op. cit.*) ou savoirs opératifs désignent la « capacité à modifier une partie du réel selon une intention, et ce par les actes mentaux et gestuels appropriés » (Beillerot, 2005, p. 901). Ils sont la plupart du temps cités dans le cadre professionnel, sont évaluables et comportent des degrés de performance. Ils renvoient aux habiletés de ceux qui les mettent en œuvre, donc participent à leur identité. Lewin (1951) et Argyris et Schön (1974) affirment que l'on ne peut apprendre que dans l'action. Beillerot (*op. cit.*) défend également cette idée de l'expérience comme levier de l'acquisition et du développement des savoirs procéduraux. Schön (1983) les nomme « *technical rationality* » ou rationalité technique, à partir desquels des principes d'action sont élaborés. Cette approche rejoint l'idée des « savoirs d'action » définis comme un « ensemble d'activités dotées d'une unité de sens et/ou de signification par le ou les sujets qui y sont engagés » (Barbier & Galatanu, *op. cit.*, p. 900). La compétence y est vue comme l'explication de l'action réussie attribuée au sujet. Les savoirs procéduraux, comme des règles conçues pour l'action correspondent à un certain type de savoirs d'action. Ces savoirs naissent d'une activité discursive et permettent de donner du sens à l'activité (Barbier & Galatanu, *ibid.*).

L'idée de savoir-être semble, au premier abord, constituer un non-sens, puisqu'il oppose deux termes qui renvoient l'un à l'idée de maîtriser un savoir, l'autre à l'idée d'existence d'un point de vue ontologique, donc sans lien avec l'action. En réalité, il ne s'agit pas de considérer l'être en tant qu'être tel que Sartre l'évoque (1943). Il s'agit plutôt de le comprendre comme l'ensemble des comportements que l'acteur adopte, à travers un certain nombre de capacités à entretenir des relations interpersonnelles de qualité (Marc & Picard, 2008), dans le respect des règles et des rituels sociaux et de sauvegarde de la face (Goffman, 1974). Pour Marc et Picard (*op. cit.*), le savoir-être implique de considérer les comportements, les émotions, motivations, attitudes, valeurs, mais aussi l'histoire du sujet et son contexte. Or, lorsqu'il est évalué par l'observation des comportements, sans considérer la personne dans ses particularités, le savoir-être désigne essentiellement les attitudes considérées comme convenables dans un contexte précis. En cela, il fait appel aux représentations, aux symboles et aux images attendues mais ne reflète en aucun cas l'identité d'une personne. Les manuels de méthodologies comportementales et les stages de formation axés sur le comportement centrent leur approche sur l'action mais ne la conçoivent pas sur ce qui constitue le socle de l'identité de la personne : son expérience et le regard qu'elle lui porte, dans une perspective développementale. Le savoir-être est donc une expression pratique mais critiquable car

elle postule d'emblée l'exigence d'une norme à suivre sans prendre en compte les originalités de la personne et sa trajectoire.

Le rapport au savoir est fondamentalement un rapport à soi, à l'autre et au monde dans une perspective identitaire, car l'acquisition de nouveaux savoirs est susceptible de bousculer les repères identitaires du sujet : « l'acquisition de connaissances pratiques peut exiger de quelqu'un qu'il révise ses valeurs, ses attitudes, ses façons de voir une situation. Cette personne peut acquérir des connaissances qui affectent non seulement sa manière de faire, mais aussi sa manière d'être » (Bourassa, Serre & Ross, 1999, p. 20). Or, Les sociologues de la reproduction, héritiers de Pierre Bourdieu, pensent que l'origine sociale et ethnique prédétermine le rapport au savoir donc son investissement par les individus. Pour Bernard Charlot (1999), ce n'est pas systématiquement le cas. Si l'origine sociale joue un rôle dans la réussite ou l'échec scolaire, elle n'est pas totalement déterminante du rapport au savoir. Il propose alors de pointer les réussites plutôt que les échecs des élèves afin de ne pas les définir en tant que personnes porteuses de handicap à qui il « manquerait » quelque chose, mais en tant que personnes, en tant que sujets qui ne peuvent être considérés comme des objets incomplets. Charlot préconise alors de mobiliser l'élève par des activités auxquelles il pourra donner du sens.

Ce rapport est aussi défini comme le résultat de la mise en relation à autrui : « le rapport au savoir passe par la relation entre les sujets. Le sujet advient à travers un processus d'identification intersubjective où l'appropriation du savoir tient une place décisive » (Martinez, 2002, p. 84). Pour Bernard Charlot (*op. cit.*), il résulte d'une triple relation : au monde, à soi-même, et aux autres. Il ne peut être compris qu'à travers la prise en compte croisée de l'appartenance sociale, de la situation du marché du travail, des valeurs en présence et du système scolaire qui accueille l'individu. C'est une relation complexe entre des représentations et des expériences de vie. Ainsi, plutôt que de chercher à comprendre l'influence exclusive de l'environnement sur l'individu, il est plus judicieux, pour Charlot, de chercher à comprendre quel rapport il entretient avec le savoir, c'est-à-dire avec le monde tel qu'il le perçoit, qu'il l'imagine, le pense, en tenant compte de son histoire personnelle et des représentations qu'il entretient à son sujet. Ainsi, lors de son travail sur les jeunes lycéens des banlieues, Charlot (*ibid.*) montre que l'image du bon élève renvoie à une palette de comportements respectueux de l'institution et des règles qui vont contribuer à façonner son identité. Pour les lycéens interrogés, l'obéissance et le silence constituent le comportement type des bons élèves. L'apprentissage lui-même est en revanche associé à la vie « réelle », à l'expérience vécue en dehors de l'école, également considérée comme un lieu de socialisation et d'apprentissage des relations aux autres. Pour les jeunes des lycées professionnels de banlieue, c'est un moyen d'obtenir un métier satisfaisant par l'obtention d'un diplôme (Charlot, *ibid.*). C'est donc une obligation, et non un moyen d'épanouissement. L'objectif utilitariste prend le pas sur l'intérêt identitaire qui trouve alors d'autres voies d'expression. Le rapport semble alors constituer davantage un obstacle qu'une finalité dans l'obtention d'un diplôme, d'un statut, d'une place.

Charlot aborde le rapport au savoir dans le contexte des lycées professionnels ; il s'agit donc de publics jeunes sans expérience du monde du travail, en dehors de l'alternance. Leur identité professionnelle est en devenir, le changement identitaire auquel ils sont confrontés concerne le passage du statut de lycéen à celui d'adulte. Dans notre contexte, les apprenants interrogés sont des adultes, dans la trentaine, qui disposent d'une expérience préalable de sportifs de haut niveau. Nous nous interrogeons également sur les significations qu'ils accordent au savoir, qu'elles soient utilitaristes ou identitaires, s'ils y associent ou non les institutions, les autres apprenants, quelle part y prend l'environnement et leur projet propre. Les travaux de Charlot ont permis de relier directement le rapport au savoir à la réussite ou à l'échec scolaire, faisant de cette question un incontournable lorsqu'il s'agit de penser l'accompagnement de la formation. Le rapport au savoir se constitue à l'école, il peut évoluer, et nous cherchons à comprendre s'il est possible de trouver les traces de cette première expérience dans cette autre confrontation à l'apprentissage qu'est la formation. Dans ce contexte, nous aimerions comprendre s'il connaît des évolutions entre la période scolaire et le moment de la reconversion, et quelles sont les conséquences de ces évolutions ou de l'absence d'évolution sur la réussite de la formation. L'expérience de l'incertitude joue-t-elle un rôle dans les éventuelles transformations dont témoignent les personnes interrogées ?

2.2.1.4. Les apports de l'andragogie

L'adulte en formation apprend différemment de l'enfant ou de l'adolescent (Boutinet, 1995). Issu du grec *anêr*, puis *andros*, l'homme adulte, et *agô*, mener, conduire, élever, l'andragogie est une approche qui place l'apprenant adulte au centre de son intervention (Danvers, 2009). Pour Jean-Pierre Boutinet,

l'adulte, plus que l'enfant, est encombré par tout un ensemble d'expériences qu'il a plus ou moins bien mémorisées ; l'adulte par ailleurs inséré dans un environnement et non séparé de son milieu par des institutions scolaires apprend en grande nature à partir des problèmes qu'il se pose et non de façon formelle. (*op. cit.*, p. 83)

L'adulte, avec ses expériences, apprend en interaction avec un environnement dans lequel il intervient, pour répondre aux interrogations qu'il se pose suite à son vécu au sein de ce même environnement. L'environnement de l'adulte est donc à la fois le lieu d'où émergent les questionnements et les motivations pour la formation et le lieu où l'apprentissage prend place. Il peut ensuite réaliser un retour sur son expérience d'apprentissage, la valider, la remettre en question, adapter son comportement, car « (...) dans ses apprentissages, il a la possibilité d'opérer une distanciation critique lui permettant de relativiser ce qu'il apprend » (*ibid.*, p. 83).

Knowles (1972, 1975, 1990) a fortement contribué à construire le concept d'andragogie. Il fait émerger cinq caractéristiques du public adulte qui justifient l'existence d'une approche de l'apprentissage spécifique : l'autonomie de l'adulte, son

potentiel d'expériences, ses rôles sociaux, sa perception du futur, et les expériences capitalisées, font qu'il n'entretient pas le même rapport à l'apprentissage que l'enfant. Plus spécifiquement, ses expériences lui permettent de centrer son attention sur des problèmes qu'ils rencontrent, plutôt que sur des thèmes comme c'est le cas pour l'enfant (Boutinet, *op. cit.*). En outre, « ils souhaitent qu'on leur propose des façons nouvelles de comprendre et de fonctionner dans leur travail et leur pratique » (Bourassa, Serre & Ross, 1999, p. 26).

L'approche andragogique considère également que l'adulte dispose d'un stock de connaissances sans en avoir forcément conscience, contrairement à l'enfant qui n'a pas encore beaucoup d'acquis (Boutinet, *op. cit.*). Marie-Christine Josso (2011) parle de « souvenirs-références », d'« apprentissage expérientiel », élaboré à partir de « moments formateurs » ou « expériences formatrices », c'est-à-dire des « vécus particuliers » significatifs pour le sujet, sur lesquels il a réalisé un travail réflexif, en se confrontant à son expérience pour construire de nouveaux savoirs par l'analyse critique. Pour Thierry Ardouin (2014), aux côtés de l'éducation formelle et informelle, l'éducation informelle est « une éducation diffuse, par laquelle chaque individu acquiert des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances, à partir de l'expérience quotidienne et au hasard des influences et des ressources éducatives de son environnement » (p. 41). *L'expérientiation* (Boutinet, *op. cit.*) est issue de cette démarche de « traitement » de l'expérience. L'auteur propose également les termes d'« expérience réfléchissante » comme une « reconstruction de ses conduites, à travers un recueil d'informations sur ses propres actions » (*ibid.*, p. 86), l'objectif étant de comprendre « la logique qui préside à l'organisation des actions » (*ibid.*). S'ensuit alors un travail de conceptualisation (Carré, 2005a). Pour Jean-Pierre Boutinet, ce travail est majoritairement centré sur la méthodologie d'apprentissage.

Enfin, si l'expérience peut constituer un support à partir duquel l'apprentissage se construit, elle peut également l'empêcher :

Cette expérience devient ainsi autant un levier qu'un obstacle par le fait qu'elle comporte toujours une double face, deux éléments combinés, un élément actif ou habitus structurant et un élément passif de l'ordre de l'habitus structuré (Bourdieu, 1980). (Boutinet, *op. cit.*, p. 85)

Argyris et Schön (1974) ont développé l'approche de la « science action ». Elle « implique que les participants s'engagent dans un processus de réflexion, mené en collaboration, sur des problèmes liés à la pratique dans un contexte d'apprentissage » (p. 237). Ils s'intéressent d'une part à l'apprentissage dans l'action, d'autre part à l'apprentissage sur l'action. Ils défendent l'idée que chaque individu élabore une théorie de l'action à partir de ses expériences, et les mobilise pour résoudre les problèmes de sa vie quotidienne. Lorsqu'ils prennent conscience de leurs théories de l'action, les individus comprennent mieux comment ils prennent leurs décisions, « ils peuvent aussi apprendre à dépasser les situations sans issue où ils sont enclins à répéter les mêmes stratégies » (*op. cit.*, p. 49). Schön (1983) décrit trois stratégies mises en œuvre : l'exploration, le test

exploratoire et la vérification d'une hypothèse. Pour Bourassa, Serre et Ross (*op. cit.*), empruntant l'idée de « règles de conduite » aux modèles des principes directeurs d'Argyris et Schön, chaque individu développe un modèle d'actions qui lui est propre. Le premier modèle pose quatre principes : atteindre ses buts personnels, maximiser ses victoires et minimiser ses défaites, minimiser l'expression des sentiments négatifs et être raisonnable. Dans le second modèle, ils proposent les règles d'actions suivantes : partager l'information et la valider auprès de son interlocuteur, favoriser des choix libres et éclairés, s'engager dans la réalisation des options choisies (*ibid.*, p. 50-51). Selon les auteurs, tout individu emprunte, un jour ou l'autre, des règles issues de ces modèles.

Le concept d'andragogie est remis en cause en raison de la difficulté rencontrée pour le distinguer clairement de la pédagogie. Du point de vue de la pratique, la simple distinction entre les publics visés ne suffit pas, en effet, à dissocier deux démarches didactiques différentes. D'un point de vue épistémologique, le courant de l'éducation permanente fournit une approche plus satisfaisante car elle propose une véritable philosophie de l'éducation des adultes confrontés à des problématiques spécifiques et contextualisés (Bourgeois & Nizet, 1997). Parmi ces contextes, le marché de l'emploi est une réalité à laquelle sont confrontés les adultes et dont il faut tenir compte dans nos analyses. Aujourd'hui, « entrer en formation » implique de prendre en compte cet enjeu central, mais non exclusif.

2.2.1.5. Les enjeux de la formation

La formation concerne des publics adultes sortis du cursus de la formation initiale, dite « scolaire », qu'ils aient préalablement validé des diplômes ou non. Elle implique à la fois un certain rapport à l'apprentissage et au savoir, mais aussi un rapport à sa propre expérience, comme nous allons le voir. Philippe Carré (2005a) précise d'ailleurs que la satisfaction vis-à-vis de la formation initiale participe pour une grande part à la fondation d'une opinion sur la formation continue. Pierre Dominicé qualifie même la formation continue de « règlement de compte avec sa scolarité » (2007, p. 97).

Pour Kaddouri (2006), la formation participe d'un projet identitaire, « elle peut être assimilée à un moyen de transformation et de « remaniements identitaires » (Broda, 1990), visant à réduire l'écart entre ce que le sujet désire devenir, et comment il se définit. Dans ce contexte, la formation s'inscrit dans l'itinéraire de vie du sujet et prend sens pour lui. Elle se distingue en ceci du cursus scolaire obligatoire vu par les lycéens interrogés par Charlot (*op. cit.*). Pour atteindre ces objectifs, la qualification constitue un levier déterminant. Selon J.-D. Reynaud (cité par Dubar, 2000), elle comporte quatre caractéristiques :

- Une régulation conjointe, résultat d'une combinaison de stratégies patronales et salariales,

- Elle est le produit d'un marché interne du travail,
- Elle est liée à un type d'organisation de la production,
- Elle est produite par le système de relations professionnelles.

La qualification participe à la construction identitaire car elle valide officiellement la maîtrise de savoirs, de savoir-faire, de comportements, de valeurs spécifiques à un secteur professionnel, un métier, une activité. Le diplôme, qui matérialise la qualification, désigne à la fois le document formel et le processus de sanction d'un cursus d'études. Nous observons quatre caractéristiques du diplôme.

Dans un premier temps, même si l'État conserve le monopole de la gradation universitaire, son rôle a tendance à évoluer de plus en plus vers un rôle de tutelle et de contrôle que de certification, comme le prouve notamment la création du Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). Les organismes qui diagnostiquent un besoin peuvent proposer leurs titres et certifications à l'enregistrement auprès de la Commission Nationale des Certifications Professionnelles (CNCP). Ce procédé leur permet de voir reconnus des titres ou des diplômes, c'est-à-dire de faire financer les formations qui y conduisent par les fonds de la formation professionnelle et de permettre aux titulaires d'accéder aux concours de la fonction publique. Sans cette reconnaissance, les titres et diplômes ne permettent pas à leurs titulaires de bénéficier des mêmes droits et de la même légitimité auprès des institutions. Nous nous interrogeons en conséquence sur les représentations des individus à propos de ces certifications professionnelles, et si elles influencent leur réussite en formation.

Une seconde caractéristique des diplômes, titres et diverses certifications, est qu'ils s'obtiennent quasi-exclusivement en suivant un cursus intégré à un cadre institutionnel. En ce qui concerne l'Éducation Nationale, les diplômes accessibles en « candidat libre » sont au nombre de sept : le Diplôme National du Brevet (DNB), le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), le Brevet Professionnel (BP), le Baccalauréat, le Brevet de Technicien Supérieur (BTS), le Diplôme de Comptabilité et de Gestion (DCG) et le Diplôme Supérieur de Comptabilité et de Gestion (DSCG). Rappelons, à titre de comparaison, qu'il existe aujourd'hui 9041 titres enregistrés. La Validation des Acquis de l'Expérience fait exception, car elle permet de valider un titre sur la seule prise en compte des expériences acquises. Ne consistant pas en un processus de formation telle que nous l'avons défini préalablement, nous n'approfondirons pas cette modalité ici.

Nous soulignons une troisième caractéristique de la formation diplômante en France, à travers les modalités de certification elles-mêmes. L'organisme qui forme peut aussi, dans certaines conditions, être celui qui évalue et délivre les diplômes, comme c'est le cas des organismes privés dont les titres et certifications sont enregistrés au RNCP. Cette constatation pose alors la question de la valeur de l'évaluation. C'est la raison pour laquelle la CNCP évalue la qualité des titres enregistrés par la qualité de l'insertion professionnelle après l'obtention de la certification par les candidats. Le candidat peut donc *a priori* considérer ces certifications au regard de leur employabilité.

Ces éléments nous permettent de comprendre les enjeux de la « diplomation » dans le paysage français de la formation. Cette expression québécoise, de plus en plus utilisée par les universités françaises, renvoie à l'obtention d'un diplôme¹⁵. Pour Gauthier (2005), il existe deux types de diplômes : ceux qui conduisent à une poursuite d'études, et ceux qui visent directement l'insertion professionnelle. En fonction de son projet, le candidat se dirigera vers l'un ou l'autre. D'autre part, la réforme LMD (Licence, Master, Doctorat) a permis d'harmoniser les niveaux de diplômes français avec les préconisations européennes (initiative « Sorbonne/Boulogne », 1998/1999). Les Masters ne sont plus officiellement étiquetés « Recherche » ou « Professionnels » et les doctorats se professionnalisent de plus en plus comme l'atteste le développement des CIFRE (Conventions Industrielles de Formation par la Recherche), encadrées par l'ANRT (Association Nationale pour la Recherche et de la Technologie)¹⁶, passant de 750 en 2000 à 1350 en 2013¹⁷. En parallèle, l'accès aux certifications s'assouplit et se fait de plus en plus individualisé. Par ailleurs, plusieurs modalités permettent d'intégrer un cursus de formation sans avoir suivi de parcours homogène : la réforme de la formation professionnelle de 1985 met en œuvre la possibilité d'intégrer une formation sur la base des expériences acquises et la Validation des Études Supérieures (VES). Cette démarche permet, par le décret 2002-529, d'obtenir tout ou partie d'un diplôme délivré par un établissement d'enseignement supérieur. Les réorientations sont donc possibles mais nécessitent de connaître les conditions d'accès et de pouvoir répondre à leurs exigences.

La dichotomie entre cursus courts professionnalisants et cursus longs qui mènent vers davantage de spécialisation est de moins en moins évidente, le nombre de titres et de certificateurs augmente chaque année, les passerelles entre les différentes certifications se multiplient, la formation est à la fois plus accessible et plus complexe. Nous nous demandons en quoi ces différents éléments participent du rapport à la formation, en quoi ils peuvent influencer la réussite d'un projet de formation. Dans ce contexte, l'adulte doit faire face à ses représentations sur l'apprentissage, sur l'école, sur le diplôme et sur l'environnement institutionnel de la formation pour concrétiser et faire aboutir son projet de reconversion. Nous nous demandons comment les apprenants interprètent et gèrent cette complexité et l'incertitude qu'elle crée, et quelles en sont les conséquences dans le cadre de la formation elle-même en termes d'engagement.

¹⁵ Voir sur le site de l'Université de Nice – Sophia Antipolis : <http://unice.fr/isem/international/double-diplomation> consulté le 26 avril 2015. Ce terme a également été utilisé lors de la conférence de clôture par Jacques Wallet lors du colloque FORSE sur l'accompagnement en formation à distance qui s'est tenu du 8 au 10 octobre 2014 à l'Université de Rouen.

¹⁶ Voir le site de l'ANRT : http://www.anrt.asso.fr/fr/espace_cifre/accueil.jsp#.VTzyCFCTbLR consulté le 26 avril 2015.

¹⁷ Voir sur le site du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22130/les-cifre.html##evolution> consulté le 26 avril 2015.

2.2.2. Savoir et vouloir apprendre : un rapport à soi et à son projet

Entrer dans une démarche de formation implique de mettre en œuvre un certain nombre d'actions cohérentes avec son projet. La mise en action du projet n'est possible qu'à la condition que la personne dispose d'un projet d'apprentissage et qu'il s'y engage. Nous allons voir qu'il ne suffit pas de s'inscrire en formation pour atteindre ses objectifs.

2.2.2.1. Le projet d'apprentissage

Le concept de projet a largement été exploré et nous ne prétendons pas faire ici état des recherches de façon exhaustive. Nous tâchons ici de présenter ses principes ainsi que sa mobilisation au service des trajectoires de vie.

Les premiers projets datent du XV^e siècle : ce sont des projets architecturaux. Ils permettent de concevoir et de réaliser des bâtiments complexes en identifiant les ressources et les contraintes de leur époque (Jonnaert, 2000). À la fin du XVIII^e siècle, Rousseau évoque le projet éducatif. Pour Heidegger, « ce qui définit l'Homme, c'est ce qu'il est capable de jeter au-devant de lui, en l'extirpant de lui-même » (Boutinet, 1993, p. 13). L'école de Chicago du début du XX^e siècle parle du « projet humain ». Avec l'industrialisation et l'obsolescence des produits, le mode projet permet d'anticiper les besoins. Edgar Morin (1999) défend l'idée que l'interaction d'une pluralité de paramètres fait que le mode projet est adapté pour gérer les informations et les priorités. En politique, le projet est porteur d'idéaux contestataires. L'approche marxiste, par exemple, considère que le projet social a été dévoyé par l'économie de marché et qu'il est nécessaire de le refonder.

Pour Raynal et Rieunier,

dans le cadre général des sciences de l'action et des sciences de l'organisation, un projet est une entité constituée par un ensemble de moyens humains et matériels, réunis pour une durée déterminée, afin d'atteindre un objectif précis, en suivant un échéancier rigoureusement défini. (1997, p. 301)

Pour Jonnaert (2000), le projet prévoit l'action que l'intention ne fait qu'entrevoir, il est l'articulation entre l'intention et l'action. Il permet de calculer les risques, de prévoir des remédiations, d'anticiper un maximum d'aléas.

Pour Jean-Pierre Boutinet, le projet permet d'anticiper et de favoriser une transition de vie (Boutinet, 2007, p. 344-345). Pour Gaston Pineau, c'est un outil qui permet de penser l'action :

Face à l'éclatement des cadres externes, faire et gagner sa vie oblige de plus en plus chacun à tenter d'explicitier pourquoi et comment, à faire le point, des bilans, des plans. A

prendre la vie non seulement en main, mais aussi en tête pour faire la sienne" (Pineau, 1993, p.60)

Le projet de vie ainsi défini diffère en fonction des publics concernés (Boutinet, 1993). Pour les jeunes, il s'agit d'un triple projet : d'orientation, d'insertion, puis de vie adulte. Selon Boutinet, « l'adulte orphelin des cadres de référence passe par des périodes de transition et de crise » (*op. cit.*, p.38). Le projet constitue alors un outil dynamique d'appréhension de cadres perpétuellement évolutifs à travers l'idée du projet professionnel, familial, personnel, et latéral, ce dernier concernant l'investissement de l'individu dans des actions de réalisation de soi pendant les temps de loisirs. Par ailleurs, toujours pour Boutinet, dans les moments de crises, l'individu ne parvenant plus à entrer dans l'action, le projet se révèle un outil efficace car il nécessite de le penser, de le mettre en œuvre et de l'évaluer.

Le projet de reconversion des sportifs de carrière est multi facettes. Il est à la fois projet d'orientation, d'insertion, de vie, professionnel, un projet de soi et un projet familial, comme nous avons pu l'évoquer dans la première partie de notre travail. Le projet nécessite une nécessaire anticipation, la prise en compte de ressources et de contraintes, ainsi qu'une évaluation permanente afin de réaliser les ajustements nécessaires. Ainsi, la formation en tant que projet de connaissance joue un rôle déterminant car il permet d'aménager un espace de transition, il « contribue à la constitution d'un sujet travaillant à la conscience de soi et de son environnement, ainsi qu'à la qualité de sa présence au monde. » (Josso, 1991, p. 21). Pour atteindre ces objectifs, l'individu doit prendre conscience de son rapport au savoir, à la formation, aux institutions et à lui-même. C'est la raison pour laquelle il lui est nécessaire de développer un certain nombre de capacités réflexives, c'est-à-dire d'analyse de sa façon d'apprendre et de raisonner.

2.2.2.2. L'apprenance et l'engagement en formation

Les profondes évolutions sociales, notamment en ce qui concerne le rapport au savoir au cœur d'une société de l'information, nécessite de repenser l'éducation (Morin, 1999). L'andragogie est critiquée pour centrer son action autour de l'individu en omettant d'aborder la construction de valeurs collectives. Les approches disciplinaires empêchent de penser le monde comme un tout dont tous les composants, humain ou non, sont interdépendants. Les nouveaux défis de l'apprentissage consistent donc à préserver le travail cognitif de la mémoire, tout en permettant la construction de valeurs communes qui préservent la personne dans son autonomie et en relation avec le monde.

Pour penser le rapport à l'apprentissage, au savoir qui en est l'objet, au projet identitaire dans lequel s'inscrit le projet de formation, Philippe Carré (2005a) propose le concept d'apprenance. Il désigne avec ce terme un « ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non,

expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites » (p. XI). Il décrit le contexte dans lequel évolue le « travailleur du savoir » au sein d'une « société cognitive », ou « société apprenante », c'est-à-dire une société où l'acquisition des connaissances devient un enjeu majeur, et où l'apprentissage tout au long de la vie devient le levier du changement, et la maîtrise des nouvelles technologies un indispensable :

Si l'on entrevoyait dans les années 1970 l'émergence de sociétés « éducatives » ou « pédagogiques », le relais semble aujourd'hui bel et bien transmis : la société des années 2000 devra être celle « de la connaissance », « de l'information » ; elle sera « apprenante », « cognitive » (CE, 1995). (Carré, *op. cit.*, p. 66)

Le « chaînon manquant » qui permet de penser l'attitude du sujet aux prises avec ces nécessités est justement le concept d'apprenance, à travers la notion de motivation, les pratiques d'autoformation et l'ingénierie pédagogique. Il permet en effet aux apprenants de devenir les sujets de leur formation. L'apprenance en tant que mobilisation du sujet dans sa démarche d'apprentissage, n'est toutefois envisageable qu'en généralisant l'accès au savoir en ligne, en prenant en compte les risques pour la santé des nouvelles organisations du travail générées par l'affluence de l'information, et en ouvrant l'accès à la formation à toutes les populations. La formation, considérée comme un produit par les apprenants, ne permet pas de répondre à l'enjeu premier de son existence, car il ne s'agit pas seulement d'acquérir un objet physique. Les diplômes, certificats ou titres ne font que formaliser et officialiser une démarche consciente, une expérience volontaire d'apprentissage qui fondent un changement identitaire. Le nouvel enjeu du rapport à la formation consiste à transformer

le rapport au savoir des sujets-auteurs, individuels et collectifs (...). Jusqu'alors, les individus étaient mis en situation passive, qui impliquait une grande part de conditionnement. Aujourd'hui s'annonce une société cognitive, une culture de l'apprendre, c'est-à-dire une anthropologie de l'apprentissage, où celui-ci s'effectue dans des contextes qui nécessitent l'activité mentale du sujet, en particulier une saisie, une conscience intelligente de lui-même dans sa singulière situation. (Beillerot, 2000, cité par Carré, *op. cit.*, p. 84)

La motivation consiste à montrer un intérêt particulier pour un objet, tandis que l'engagement consiste à agir dans un système de représentations, poussé par la motivation (Carré, *ibid.*). L'engagement en formation découle du rapport à la formation, il est contenu dans le terme d'apprenance car, pour le sujet, il « implique une réaction favorable de l'ensemble de ces fonctions psychologiques à l'idée d'apprendre » (*ibid.*, p. 109). Pour Jean-Marie Barbier, l'apprenant s'investira d'autant plus dans une formation qu'elle lui permettra de valider le sens qu'il donne à son projet :

Les moyens, l'investissement, que va consentir le formé pour la réalisation du processus de formation dépendent de la signification qu'elle présente pour lui, de l'image qu'il se fait de ses résultats et de l'usage de ses résultats. Nous faisons l'hypothèse que la signification qu'il accorde à la formation est intimement liée à la signification qu'il accorde

globalement à sa dynamique de changement intérieur, appréciée dans son contexte. (Barbier, 1996, p. 22)

Pour Mokhtar Kaddouri (2006), il existe plusieurs types d'engagements en formation. L'engagement autonome révèle un décalage entre le projet pour soi et du projet pour autrui. L'engagement soutenu désigne une rencontre complémentaire de ces deux projets. Le désengagement correspond à l'abandon ; c'est un désengagement affectif et frontal. Le rapport d'ambivalence consiste par exemple, pour un chômeur, à abandonner la formation dès qu'il est embauché, car son projet visait d'abord l'emploi. Le rapport d'indifférence consiste à ne pas voir d'utilité à la formation dans le cadre des stratégies identitaires. Enfin, le rapport d'hostilité révèle une véritable opposition à la formation car vécue comme un moyen de pression sur l'identité. Ces formes d'engagement sont éminemment identitaires, c'est-à-dire qu'elles constituent « des actes identitaires que le sujet pose dans la perspective de sa réalisation » (Kaddouri, 2006, p. 136). Pour comprendre la place que tient la formation dans le projet de l'apprenant, il nous faut maintenant explorer le rapport qu'il entretient avec son expérience comme ressource d'apprentissage.

Field (2000) propose quatre catégories d'apprenants en fonction de leur engagement en formation : les « apprenants permanents » attachés à l'adaptation au changement par la formation, les « opportunistes » qui se forment en fonction de leurs besoins à un moment donné, les « traditionnels » attachés aux formations académiques et « les non-apprenants » réfractaires à la formation.

Considérer l'engagement en formation nécessite de prendre en compte « la figure de l'entrepreneur de soi, et en tout premier lieu celle du gestionnaire de ses compétences » (Carré, 2005b, p. 106). L'idée de l'apprenance permet d'éviter cet écueil, car il considère avant tout l'idée de l'être, plutôt que de l'avoir. L'apprenance est donc une attitude qui « recouvre à la fois la posture mentale, la capacité et le désir de tirer de ses environnements les ressources nécessaires au développement de connaissances, habiletés, comportements nouveaux ou à la modification des anciens » (*ibid.*, p. 109). En ce sens, l'apprenance semble être le paradigme le plus adapté pour penser la formation comme moyen de déconstruire l'incertitude. Elle implique pour Carré de prendre en compte les facteurs intentionnels personnels, les facteurs comportementaux et les facteurs environnementaux, en référence au modèle de la théorie sociocognitive présentée par Bandura (1986).

Les motifs d'engagement intrinsèque en formation tels que décrits par Philippe Carré (2001) sont au nombre de trois : épistémique, socio-affectif ou hédonique. Sept motifs extrinsèques sont également présentés : les motifs économique, prescrit, dérivatif, opératoire professionnel, opératoire personnel, identitaire et vocationnel. Cette typologie nous semble pertinente pour traiter de l'engagement en formation des sportifs de carrière car elle prend en compte le rapport du sujet avec son environnement dans une perspective diachronique. Nous y ajouterons l'auto-efficacité telle que présentée par Bandura (2003) ainsi que le concept d'autodétermination telle que décrite par Deci et

Ryan (2000). Ces approches nous permettent d'appréhender le concept d'autoformation qui en découle pour penser le sujet apprenant dans le contexte précédemment décrit.

2.2.3. L'autoformation pour penser l'apprenance

La formation n'intervient pas que dans le cadre d'une institution. Lorsqu'il s'inscrit en formation, le sujet adulte a déjà appris. C'est cette expérience de l'apprentissage, et sa capacité à la renouveler, à la réinvestir au service de son projet de développement, qui nous intéresse dans le présent contexte. En effet, la capacité d'autoformation peut constituer un socle sur lequel peuvent s'appuyer les accompagnants en centre de formation, et plus particulièrement en formation à distance.

2.2.3.1. L'autoformation implique l'autonomie

Pour Philippe Carré, le terme d'autoformation « recouvre les pratiques de formation réalisées pour tout ou partie « par soi-même », par opposition aux formations réalisées « par d'autres » (ou « hétéroformation » selon Gaston Pineau) » (Carré, 2005b, p. 107). Penser l'autoformation nécessite donc de favoriser l'autonomie de l'apprenant, définie comme

la capacité d'une personne à obéir à sa propre loi. Cette notion s'oppose à celle de dépendance ou de contrainte subie par un individu privé de sa liberté ou qui obéit à d'autres lois que la sienne (hétéronomie). (...) En matière d'éducation, l'autonomie consiste pour l'élève à se donner ses propres fins, ses propres méthodes et à apprendre à s'auto-évaluer. (Leselbaum, 2005, p. 109)

Les pédagogies de l'autonomie se sont développées à partir des années 70 à travers les notions de travail autonome, de pédagogie de contrat, d'études dirigées, d'aide au travail personnalisé. Ces méthodes actives individualisées ont pour ambition d'adapter le processus de formation aux besoins et aux capacités de chaque élève. En 1981, le rapport de Bertrand Schwartz sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes positionne l'« autoformation assistée » comme partie essentielle de l'éducation permanente, scolaire et extrascolaire nécessaire pour l'an 2000. Schwartz reconnaît pour sa part que « la pratique scolaire aurait dû transformer le contenu des diplômes et réduire l'enseignement des disciplines de moitié pour laisser une place suffisante à une véritable formation à l'autoformation » (cité par Dumazedier, 2005, p. 347). Pour ce même auteur, l'autoformation consiste à puiser des ressources dans sa vie pour apprendre par soi-même. L'expérience étant considérée ici comme génératrice de connaissances, nous proposons d'utiliser le terme d'événement dit générique, présenté par Edgar Morin, d'événement d'apprentissage tel que présenté par Pineau en tant que rupture qui peut apparaître dans les situations de vie quotidienne. Pour Pineau, cité par

Martine Lani-Bayle (2006), les événements d'apprentissage sont ceux « qui sont transformés en signification, c'est-à-dire en rapport entre l'être et l'environnement ». Ils consistent en un

apprentissage diachronique fondamental par un événement qui vient combler une discontinuité ouverte par un événement antérieur. (...) Ces apprentissages existentiels fondamentaux sont liés à des événements que Morin appelait génériques car ils concernent l'essence de l'être, son dispositif générateur, par opposition à d'autres événements plus conjoncturels, superficiels, phénoménaux. (*op. cit.*, p. 17)

L'autoformation suppose la maîtrise d'un certain nombre de capacités par le sujet. Philippe Carré (2005a) les regroupe en cinq catégories : les compétences cognitives, métacognitives, sociales, organisationnelles et de traitement de l'information. On retrouve ces compétences dans les cinq courants de l'autoformation présentés par Philippe Carré dans le Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation.

2.2.3.2. Les courants de l'autoformation

Nous mobiliserons le concept de l'autoformation dans ses multiples acceptions dans le cadre de notre travail, car, bien que nous nous intéressions particulièrement à la formation à distance et plus précisément à l'autoformation éducative telle que présentée par Daniel Poisson (2010), nous voulons comprendre en quoi les sportifs mobilisent, au cours de leur carrière, l'une ou l'autre des formes de l'autoformation, et vérifier ou non en quoi les différentes « catégories » de l'autoformation sont ou ne sont pas perméables les unes aux autres, en quoi elles peuvent se conjuguer au service du projet de la personne ou s'ignorer. Nous émettons ensuite l'hypothèse que ces moyens peuvent être réinvestis ensuite dans la formation. Dans cette finalité, et dans un premier temps, nous présentons successivement les courants de l'autoformation intégrale, existentielle, sociale, de l'autodirection et de l'autoformation éducative.

Le courant de l'autoformation intégrale renvoie au courant de l'autodidaxie qui désigne « le fait d'apprendre en dehors de tout lien avec les institutions et agents éducatifs formels » (Carré, 2005b, p. 107). Il implique d'« assumer soi-même l'ensemble des fonctions d'enseignement habituellement dévolues à un tiers » (*op. cit.*), sans pour autant apprendre seul, isolé du reste du monde.

L'autoformation « existentielle » est empruntée à Gaston Pineau (1991). Il s'agit d'un processus « d'appropriation par le vivant de son pouvoir de formation » (*op. cit.*). Visée phénoménologique d'« apprendre à être » (Faure, 1972), de « cheminer vers soi » (Josso, 1991), ou de « produire sa vie » (Pineau, 1983). Les pratiques sont variées : par les histoires de vie, l'autobiographie-projet, le blason (Galvani, 1997) ou par l'« essai de formation » (*educational narrative*). L'autoformation existentielle en tant que démarche autonome nécessite que le sujet détermine les buts et finalités et mobilise les moyens et réalise les tâches par lui-même (Carré, 2010). Elle articule donc motivation et moyens de

l'action, nécessite préalablement la capacité et le désir d'autodétermination puis d'autorégulation afin de procéder aux ajustements nécessaires pendant l'action. Les résultats déterminent alors le sentiment d'auto-efficacité (ou de compétence : Carré, 2010), c'est-à-dire le sentiment qui « résulte, pour le sujet, du fait d'entreprendre et de réussir des projets, des activités ou des tâches significatifs » (Carré, 2010, p. 157). Elle serait le résultat de trois facteurs d'influences : personnels, comportementaux et environnementaux, dans une perspective de *coproduction* des parcours de vie. Elle implique une certaine *schizo-chronie* (Pineau, 2000), c'est-à-dire la prise en compte de la multiplicité des échelles du temps dans le cours de la vie. L'autoformation existentielle consiste en une démarche réflexive et active du sujet sur son parcours, ses réalisations, ses projets. Cette approche de l'autoformation rejoint tout à fait le contexte dans lequel se place l'individu aujourd'hui face à l'incertitude. Elle peut vraisemblablement nous aider à comprendre en quoi il peut mobiliser des ressources au service de son apprentissage.

L'autoformation « sociale » renvoie à « toutes les formes d'apprentissage réalisé par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif, dans et par la participation à des groupes sociaux et en bénéficiant de formes de médiation diverses. » (Carré, *op. cit.*, p. 108). Elle intervient en milieu associatif, dans le cadre de réseaux d'échanges de savoirs, qu'ils soient professionnels, héritiers des corporations, via l'idée d'un apprentissage « dans et par les situations de travail », ou dans d'autres sphères de la vie sociale comme les cercles d'études, les groupes de formation autogérés. Dans le cadre de notre étude, nous nous demandons si les apprenants en situation de formation qui ont déjà une expérience de l'autoformation sociale utilisent cette expérience au service de leur formation. Dans ce cas, est-il pertinent de distinguer autoformation sociale et environnement éducatif institutionnel ?

L'autodirection de l'apprentissage est vue comme un « processus mental intentionnel dirigé par la personne elle-même, généralement accompagné et appuyé par des comportements d'identification et de recherche d'information. » (H. Long cité par Carré, *ibid.*, p. 109). Cette autodirection implique motivation autodéterminée et autorégulation. Cette conception s'inspire du travail de Bandura (2003), pour qui le sujet est « un agent proactif, capable d'auto-organisation, d'autoréflexion et d'autorégulation, et non plus réduit au statut de creuset d'influences environnementales, sociales et inconscientes qui le dépasseraient » (Carré, 2010, p. 127).

L'autoformation « éducative » correspond à l'« ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives » (Carré, *ibid.*, p. 108). L'autonomisation des apprenants participe du projet pédagogique des formateurs. On parle alors d'autoformation « accompagnée », « tutorée », « assistée » par un médiateur. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés (APP), les centres de ressources, les espaces d'autoformation, les centres permanents, la formation à distance sont conçus dans cette perspective. Dans ces dispositifs, l'institution met à la disposition des apprenants des ressources éducatives et des moyens humains. Une pyramide pédagogique a alors été

élaborée sur les principes du triangle pédagogique (Houssaye, 1986). Elle met en relation un élément supplémentaire, les ressources pédagogiques (R), avec les savoirs (S), l'apprenant (A) et le formateur (F) déjà présents dans le triangle original. La face F – R – S représente la médiatisation des ressources par le formateur, la face F – S – A, le processus de formation, la face A – R – S, l'autoformation par l'apprenant et la face F – R – A, la médiation des savoirs par le formateur. Trois principes permettent à l'ingénierie éducative de mettre en œuvre une autoformation éducative : la production de savoirs par l'apprenant, le choix des moyens et des ressources et la collaboration apprenants–formateurs et apprenants–apprenants. Notre travail s'inscrit dans ce contexte, mais comme nous allons le voir, ne s'y restreint pas. Il se positionne en effet à la croisée de ces différentes conceptions de l'autoformation, car toutes rattachées, dans une certaine mesure, à la démarche de formation dans une perspective de reconversion.

2.2.3.3. La mathétique

Dans sa genèse, la mathétique est à l'acte d'apprendre ce que la didactique est à l'acte d'enseigner (Comenius, 1680). Du grec *manthanein*, apprendre (Frayssinhes, 2012), il prend son sens moderne grâce aux travaux de Thomas F. Gilbert en psychologie comportementale. Ce dernier met en équation la performance des individus comme le résultat de l'interaction de son comportement et de son environnement ($P = Behavior \times Environment$). Difficilement applicable dans l'environnement universitaire, sa méthode s'intéresse particulièrement à l'efficacité au travail. Papert reprend le concept est le détermine davantage comme « l'art d'apprendre ». Il le définit comme « l'ensemble des principes directeurs gouvernant tout apprentissage » (Papert, 1989, p. 70) et insiste sur l'importance du sens des apprentissages. Se basant sur les travaux d'Alava (2001), Jean Frayssinhes en conclue une définition de la mathétique comme « l'ensemble des procédures et stratégies sociales, cognitives et informationnelles utilisées par l'élève pour apprendre » (Frayssinhes, 2012, p. 131). Il mobilise ensuite le concept au service du e-learning en se référant à Kösel (1993) qui fait de l'apprenant le co-responsable des situations pédagogiques.

La mathétique fait appel à la transdisciplinarité dans une perspective tridimensionnelle (Koïsumi, 2003, cité par Frayssinhes, 2012). Elle exige une certaine « mobilité systémique » (Commission Européenne, 1995, cité par Frayssinhes, *op. cit.*), « c'est-à-dire une mobilité autogérée des enseignants et apprenants dans des institutions et systèmes complexes et interconnectés, et une mobilité autogérée des systèmes de formation et de leurs institutions » (Frayssinhes, *ibid.*, p. 134). Kerres (2000) s'interroge, quant à lui, sur le rôle des interactions et du contexte social, d'une part, et des médias utilisés, d'autre part, dans l'apprentissage. Il propose de qualifier les environnements éducatifs « d'environnement préparé », en y incluant le contexte social entre les différents protagonistes de la formation, ainsi que son environnement technologique.

Frayssinhes constate la convergence d'intérêts entre les approches andragogique, mathétique et de la FOAD et justifie sa mobilisation au service de l'autoformation en formation à distance.

La mathétique a le mérite d'étudier pour mieux comprendre le travail de l'apprenant, mais trop rares sont les travaux qui s'en réclament aujourd'hui. Héritière d'une approche cognitive, elle a récemment été mobilisée dans le cadre de l'étude de stratégies d'apprentissage par Jean Frayssinhes. En ce qui nous concerne, en nous inspirant de ces précédents travaux, nous proposons de nous intéresser à la genèse de ces stratégies en tant que préalables à l'apprentissage et à leur finalité, à savoir la lutte contre l'incertitude, afin de mieux les encourager dans l'accompagnement des publics en formation à distance. Il s'agit ici essentiellement d'aborder l'apprentissage existentiel comme ressource pour l'apprentissage cognitif.

2.3. La formation à distance

La formation à distance s'inscrit dans le contexte de la société du savoir telle que décrite par Toffler ; elle permet en effet de connecter depuis n'importe quel endroit dans le monde un grand nombre de personnes, à tout moment, à un grand nombre de ressources. Ses modèles sont variés, mais ils ont tous comme point commun d'abolir les frontières traditionnelles de la formation que constituent l'unité de temps, de lieu et d'action entre les différents protagonistes de la formation.

2.3.1. L'incertitude en formation à distance : les freins au projet de formation

La formation à distance n'est pas une solution en elle-même. Comme tout dispositif de formation, elle comporte des limites et des conditions de réussite. Il nous faut aborder ici ces enjeux afin de comprendre les freins qu'elle comporte et y apporter des solutions.

2.3.1.1. Rappels sur la formation à distance

Les ancêtres de la formation à distance moderne sont les cours par correspondance, nés au XIX^e siècle au Royaume-Uni (Frayssinhes, 2012). Il s'agit d'envoyer par courrier des supports de cours imprimés, des devoirs rédigés ainsi que leur correction. Cette forme implique des délais parfois importants et un risque de perte des documents. En France, le CNED, créé en 1939 applique cette méthode. L'enseignement à distance implique simplement que l'on médiatise l'enseignement, par téléphone dans un second temps. A partir des années 1990, la formation ouverte et à distance (FOAD) offre

la souplesse de l'organisation physique et temporelle, l'adaptabilité aux besoins des apprenants et l'utilisation de ressources variées (Glikman, p. 420). Aujourd'hui, la FOAD s'enrichit des MOOC (*Massive Online Open Courses*) ou CLOM (Cours en Ligne Ouverts et Massifs), des SPOC (*Small Private Online Course*) ou du *Social Learning*, c'est-à-dire de l'apprentissage par l'utilisation des réseaux sociaux, et plus particulièrement dans leur forme numérique (Cristol, 2014).

Jean Frayssinhes (2012) a fort bien analysé le contexte et les formes de la formation à distance dans ses modalités les plus récentes, à savoir l'e-learning et la FOAD. Si l'e-learning désigne une modalité de formation par le biais d'outils numériques (Frayssinhes, *op. cit.*), la FOAD ne le sous-entend pas forcément. Ce terme souligne davantage la facilité de l'accès par la rupture des trois unités traditionnelles de la formation que sont le temps, le lieu et l'action, c'est-à-dire qu'il permet, via un dispositif pensé et construit en amont par des techniciens et des pédagogues, un accès totalement individualisé à des ressources, tant pédagogiques, que techniques, organisationnelles ou humaines (Glikman, 2005). Également appelée multimodalité, l'ouverture permet aux apprenants de mobiliser les « modalités » qui leur conviennent, où ils le désirent, dans l'ordre qui leur convient. Alvin Toffler, préconise lui-même, en matière de formation au XIX^e siècle la nécessité de la « prolifération de nouveaux canaux » (Toffler, 1991, p. 428), et prône un système « riche en choix ».

Pour Viviane Glikman, la formation à distance est le lieu de la rencontre entre la formation formelle et la formation informelle, car elle dispose d'une part de guidage et une part d'autonomie, de façon plus importante que dans des dispositifs en présentiel. Jean Houssaye (2013) souligne que le dispositif implique dès sa conception un parti pris pédagogique et une intention.

2.3.1.2. L'incertitude en formation à distance

La formation à distance est source d'incertitude et y faire face nécessite des compétences spécifiques. Pour Mariel Brugvin, « il semblerait que plus le système est « ouvert », c'est-à-dire qu'il ne propose pas un parcours figé et prédéterminé, plus les compétences requises par les différents acteurs impliqués sont élevées, y compris pour les apprenants. » (*op. cit.*, 2005, 48). Ces dispositifs exigent « une grande capacité à gérer son apprentissage au niveau pédagogique, organisationnel, psychologique et à développer une réflexion et une conscientisation de son apprentissage » (Brugvin, 2005, 48). L'enjeu ici n'est pas de répertorier les compétences concernées, mais d'identifier si les apprenants sont en mesure, en fonction du regard qu'ils portent sur leur expérience, de faire face aux différentes caractéristiques de l'incertitude.

La formation à distance est le terrain de l'incertitude car elle brise les repères classiques déterminés de l'enseignement en classe. Les unités de temps, de lieu et d'action éclatent, sortent du cadre général pour devenir particuliers à chaque apprenant,

en fonction de ses disponibilités, de ses besoins, de ses capacités à être autonome, c'est-à-dire comment « la personne structure, par elle-même, ses propres stratégies d'apprentissage » (Jézégou, 1998, 115). Trop souvent, comme le dénonce Gaston Pineau, les professionnels de la formation transfèrent cette responsabilité à l'individu, le formateur n'étant plus qu'un médiateur entre le savoir et l'apprenant et fait « marcher les sujets tous seuls dans des systèmes contraignants de rapports sociaux en les persuadant d'avoir un pouvoir qu'ils n'ont pas en fait » (Pineau, 1983, 38). Quelles représentations, quelles valeurs, quel idée de leur identité et de leur place les apprenants qui réussissent en formation à distance ont-ils ? Ces éléments ont-ils un lien avec leur réussite ?

La formation à distance révèle également une grande part d'imprévisibilité. En effet, lorsqu'elle s'inscrit dans un environnement numérique, c'est-à-dire une plateforme, ses composants sont en interdépendance. Les forums, les contenus, les évaluations, les plannings s'articulent autour des objectifs pédagogiques. Ils se répondent, renvoient les uns aux autres, les uns permettent d'accéder aux autres. Les apprenants agissent sur les contenus dans leurs échanges sur les forums, interagissent entre eux, modifient leurs comportements de manière imprévisible, en fonction des aléas de leur propre vie (Brugvin, 2005). L'institution peut également être amenée à réaliser des changements, comme la mise à jour des contenus, ou en subir, comme c'est le cas lorsqu'un certificateur met à jour les référentiels pédagogiques. Parce que le dispositif de formation ouverte et à distance évolue sans cesse au gré des interactions, des exigences et des réajustements des organismes certificateurs, son évolution est éminemment incertaine. Comment les apprenants qui réussissent organisent-ils leurs activités ? En quoi l'anticipation leur permet-elle de mieux réussir ?

Parce qu'elle s'inscrit dans un contexte social où les frontières entre les différentes sphères de la vie sociale s'estompent et parce que les trois unités de la formation traditionnelle s'effacent, la formation à distance peut présenter un danger de confusion entre différents univers. Il n'existe plus *a priori* d'espace protégé pour la formation : c'est à l'apprenant de le reconstituer, aidé par les intervenants de la formation (Brugvin, 2005 ; Collectif de Chasseneuil, 2001). Dans ce cas, l'apprenant qui sait maîtriser les frontières, même mouvantes, entre les différentes sphères de sa vie réussira-t-il mieux sa formation ?

La réussite d'une formation à distance est nécessairement conditionnée par la capacité des apprenants à accéder aux outils numériques et aux connexions Internet, par leur degré de maîtrise de ces mêmes outils, ainsi que par leur capacité à organiser leur apprentissage au regard des capacités relevées par Philippe Carré et précédemment citées (Carré, 2005a). Les problématiques de l'accès et des moyens d'accès aux outils numérique sort du cadre de notre étude, bien qu'elles soient, à l'évidence, tout à fait pertinentes. En revanche, au regard des éléments récoltés sur l'incertitude en formation à distance, il semble nécessaire de penser un accompagnement qui la prenne en compte, afin de favoriser le développement de l'autonomie chez l'apprenant.

2.3.2. Les conditions de l'accompagnement de la FOAD

Pour qu'elle aboutisse à l'acquisition de compétences et au développement de l'autonomie, au-delà de l'objectif du diplôme, la formation à distance doit être accompagnée, encadrée. Nous présentons, dans les paragraphes suivants, des conditions de l'accompagnement qui, si elles ne sont pas exclusives, ont le bénéfice d'être reconnues par les auteurs du champ, notamment dans le contexte de la formation à distance.

2.3.2.1. Pour une approche de l'accompagnement

Les résultats de notre étude seront mis au service de la conception de l'accompagnement des apprenants en formation à distance. Il nous semble, de fait, nécessaire de définir ce que nous entendons par accompagnement et quels sont précisément les enjeux de cette démarche.

D'un point de vue général, « l'accompagnement a un sens de partage, d'être avec, à côté de l'autre et non à sa place ; chacun est considéré comme sujet et acteur, aucun n'est l'objet de l'autre » (Pineau, 1998, p. 25). Comme Gaston Pineau, nous entendons le terme d'accompagnement comme le fait « de partager ensemble un temps particulier et commun où le vécu de chacun reste singulier et ne peut se confondre. Celui qui accompagne est dans un rôle d'interlocuteur disponible qui reste garant du contrat établi entre les deux parties : lui et l'autre » (Pineau, *op. cit.*, p. 26). Il ne s'agit donc pas de créer un processus de suivi, qui consiste à récolter des éléments d'information sur l'apprentissage dans un objectif institutionnel, de guidage, de tutorat pour ne pas assigner un rôle, une place, un statut, une valeur à l'accompagné et l'y assujettir (Vial & Mencacci, 2007). L'accompagnateur est en retrait, il est au service de celui qu'il accompagne. Il ne précède pas, ne corrige pas, ne contrôle pas, ne conduit pas, n'escorte pas, ne se donne pas en exemple, ne fait pas à la place de l'accompagné, ne le prend pas en charge. Il s'agit d'une personne-ressource qui l'interroge et exerce la critique constructive afin « d'attirer l'attention pour faire en sorte que l'accompagné problématise lui-même les situations » (Vial & Mencacci, *op. cit.*, p. 24). Dans cet objectif, il crée un lien dans la collaboration pour la réussite de l'accompagné. Pour ces auteurs, « l'accompagnement est une forme particulière d'étayage » (*ibid.*, p. 36).

Au regard de ce que nous dit Maela Paul, cette approche se révèle particulièrement pertinente dans le contexte de la formation de sportifs de carrière et dans le cadre de leur reconversion, car « il s'agit donc d'accompagner un passage, une transition, tenir la voie de chacun ouverte à une recherche vivante : le pouvoir du sens, l'art de conduire sa vie » (2004, p. 314). Nous nous permettons d'envisager également l'accompagnement « dans une conception du temps comme mûrissement, maturation (et

non seulement optimisation de soi ou réalisation de performance » (Vial & Mencacci, 2007, p. 52), dans la perspective de permettre à l'apprenant de repérer ce qui, dans son expérience de vie, lui a permis de faire face à l'incertitude et dans quelles conditions.

2.3.2.2. Les enjeux de l'accompagnement en formation à distance

L'accompagnement en formation à distance « s'avère particulièrement complexe en raison de l'interpénétration de multiples espace-temps sociaux de l'apprenant » (Collectif de Chasseneuil, 2001, p. 183). L'institution de formation, à travers les conseillers pédagogiques, les tuteurs de formation et les référentiels de formation anime et oriente l'apprentissage, mais l'apprenant est au final le seul responsable de l'acquisition des nouveaux savoirs et compétences, en fonction de son histoire, de son projet, de son environnement. Il entre en formation avec un certain nombre de compétences qui lui seront utiles pour s'approprier le dispositif ; encore faut-il les repérer, les rendre conscientes, les circonscrire, les faire évoluer. L'accompagnement de la formation à distance signifierait alors accompagner le développement des stratégies de lutte contre l'incertitude de l'apprentissage notamment par le récit de vie. Elle exigerait donc de la part des formateurs, « des compétences spécifiques dans la mise en œuvre d'une relation pédagogique dont la finalité est d'aider les apprenants à développer leurs compétences à l'autoformation » (Jézégou, 1998, 19).

Concernant la collaboration des différents acteurs autour de l'élève dans le contexte scolaire, Pascale Garnier (2003) parle de partenariat qui « met à l'épreuve des pratiques et des représentations du métier d'enseignant » (p. 19). L'auteur nous parle également et opportunément d'une « injonction à faire ensemble ». La question peut aussi se poser dans le contexte de la formation à distance, et plus particulièrement de la reconversion des sportifs de carrière. Cette thématique interroge les modalités de négociation des intérêts individuels et collectifs, individuels et institutionnels, individuels et économiques. Elle aborde la question de la « polyvalence portée collectivement » (*op. cit.*, p. 28) par les enseignants dans le contexte scolaire, par les accompagnants dans le contexte de la reconversion et la formation des sportifs de carrière. En la considérant comme une caractéristique de la démarche d'accompagnement, nous tâcherons de l'identifier dans le discours des sportifs interrogés. Utopique, elle est considérée comme une recherche de complémentarités (*ibid.*). Dans ce contexte, « travailler ensemble » au service de l'élève consiste à dialoguer, se parler, s'informer, partager, répartir les rôles, participer aux activités, construire une relation avec les autres intervenants dans la durée. Cette conception du partenariat éducatif nous rappelle la posture des différents acteurs qui encadrent la carrière, la reconversion et la formation des sportifs de carrière. Nous pourrions très certainement nous en inspirer pour mieux comprendre leur rôle mais aussi pour penser un accompagnement « concerté ». Notre étude nous permettra d'apercevoir le rôle de ces différents acteurs, ainsi que les modalités de leur mise en partenariat ou

non, dans une perspective d'accompagnement ou non, du point de vue du sportif lui-même. Nous verrons également, dans une prochaine partie, en quoi ces partenariats peuvent se révéler défaillants, absents, ou en construction, notamment autour de la problématique du double projet comme méthode imposée de la démarche d'accompagnement. Or, comme nous le précise Pascale Garnier, « le partenariat ne se décrète pas » (*ibid.*, p. 19).

Nous ne prétendons pas ici proposer une méthode d'accompagnement spécifique, car notre étude porte sur la mobilisation de l'expérience au profit du processus de formation, à distance, dans le contexte spécifique des sportifs de carrière en reconversion. En revanche, nous nous permettrons de réaliser des constatations qui pourront être prises en compte par tout intervenant en charge de l'accompagnement dans leur démarche.

2.3.2.3. Conclusion

Rappelons-le, ce travail vise à comprendre en quoi les sportifs de carrière font l'expérience de l'incertitude au cours de leur carrière, et en quoi ils peuvent mobiliser cette expérience au service de leur reconversion, et notamment en formation à distance. Dans un premier temps, nous avons décrit les enjeux de la reconversion et de la formation pour les sportifs de carrière, et nous en avons relevé les freins et les incertitudes.

Cette seconde partie a été l'occasion pour nous de traiter de notre cadre théorique, afin d'explicitier plus précisément les enjeux de la formation des adultes confrontés à l'incertitude. Nous avons alors précisé ce que nous entendons par incertitude, quel en est le contexte, et quelles en sont les conséquences. Parmi elles, nous avons constaté l'émergence de l'individu incertain, hypermoderne, par excès ou par défaut. Nous avons ensuite proposé le concept de personne pour répondre à l'assujettissement observé, et plus particulièrement sa co-construction. Suite à ce travail, la formation apparaît comme un contexte tout à fait adapté à l'émergence de la personne, à la condition de prendre en compte le rapport qu'elle entretient avec cette formation, de la forme même qu'e cette dernière prend, et à condition d'y adjoindre un accompagnement adapté. Ce travail nous a donc permis de cerner les caractéristiques de l'incertitude que les sportifs sont susceptibles de connaître au cours de leur carrière et pendant leur formation, au cours la reconversion, et de proposer un cadre d'action pour en réduire les effets.

Nous devons maintenant éprouver ces recherches au filtre d'une enquête empirique. Dans un premier temps, nous devons chercher à éprouver notre première hypothèse, à savoir que les sportifs de carrière font effectivement l'expérience de l'incertitude tout au long de leur parcours. Nous enregistrerons pour cela le récit de leurs parcours de vie au cours d'entretiens biographiques et qualifierons les expériences

relatées au regard des quatre caractéristiques majeures de l'incertitude précédemment décrites. Nous chercherons ensuite à savoir si, et dans quelles conditions, ils transforment ces expériences en apprentissage. Enfin, nous nous proposons de décrire, dans la mesure du possible, le mécanisme de mobilisation de ces expériences en ressources au service de la formation à distance. Pour ce faire, nous étudierons le récit de leur expérience de la formation à distance. Le recueil de récits de vie nous semble le plus adapté pour témoigner des représentations des acteurs à l'œuvre dans la conduite de leur parcours.

TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS

1. EN AMONT DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans un contexte bien spécifique, celui de la formation à distance de sportifs de carrière en reconversion. Désireuse de fonder les bases de nos recherches à venir, nous avons conscience que nous ne pourrions ici rendre compte de toute la complexité qu'implique l'accompagnement de parcours très divers. Dans un premier temps, il nous semble important de préciser que le dispositif de recherche que nous avons mis en œuvre prend ses racines sur le terrain professionnel de la formation à distance, dans un contexte que nous nous garderons de considérer comme unique. Il nous faut cependant prendre en considération les spécificités de ce terrain, afin d'en extraire les leçons applicables à d'autres contextes. Nous proposons donc de décrire l'environnement dans lequel nous évoluons, avant de présenter notre démarche de recueil, ainsi que le public concerné.

1.1. Le chercheur et l'organisation

Chargée du développement pédagogique au sein d'une structure de formation à distance, nous participons à la mise en œuvre du projet de développement (Boutinet, 1993). Sous la responsabilité du comité de direction, nous sommes chargée de construire la partie du projet relative à l'accompagnement des publics pendant la formation. Parmi ceux-là, nous avons choisi de nous concentrer sur les sportifs de carrière pour trois raisons. La première est inhérente à la structure elle-même : attachée aux valeurs portées par le sport de haut niveau, et plus particulièrement le rugby, elle accueille en formation des sportifs de carrière, qu'ils soient professionnels, amateurs, sportifs de haut niveau ou de bon niveau national ou régional. L'encadrement en formation du public sportif fait également partie de notre expérience, nous la mettons au service du projet de la structure et continuons à œuvrer dans un domaine qui nous est cher. Enfin, comme nous l'avons montré dans la première partie de ce travail, les sportifs de carrière sont des apprenants à la fois particuliers et représentatifs de la situation d'apprentissage en formation à distance. D'une part, nous l'avons vu, leur statut, leurs expériences extrêmes, leur rôle anthropologique sont originaux. D'autre part, leur situation illustre tout à fait la nécessité de développer chez l'apprenant la « tolérance à l'incertitude » (Tremblay, 1996), l'autonomie et les capacités d'autoformation dans un environnement incertain. Les préoccupations autour de la reconversion des sportifs de carrière illustre donc tout à fait, selon nous, une problématique qui concerne aujourd'hui une grande partie de la population active, confrontée à la « responsabilité d'être soi » et de construire un projet de vie dans ce contexte.

A notre arrivée au sein de la structure en septembre 2010, la démarche de développement associe trois ingénieurs pédagogiques et un développeur informatique et fait intervenir une vingtaine de tuteurs de formation. Comme dans tout contexte de

projet, nous avons dû analyser ce contexte afin de répertorier les ressources et les contraintes possibles, puis établir les objectifs, prévoir le plan d'action, accompagner la mise en œuvre du dispositif et participer à son évaluation. L'outil principal est une plateforme de formation en ligne *open source*, c'est-à-dire dont les droits d'utilisation et de modification sont libres et gratuits : le *Learning Management System* (LMS) Moodle. Cette plateforme héberge les ressources et les activités pédagogiques. Nous empruntons à A. Bouthry et C. Jourdain (2003, p. 135) la répartition de ces outils en fonction de l'utilisation visée. Les outils d'échange sont constitués de la messagerie interne, des forums, des modules de classes virtuelles. Les outils d'information sont constitués de vidéos, documents, liens, FAQ techniques (Foire aux Questions) et guides d'organisation. Les outils de construction de savoirs permettent d'organiser l'activité d'apprentissage, comme les tableaux blancs interactifs, les supports de cours, les vidéos, les wikis (pages web collaboratives), les modules de dépôt des devoirs, les quizz d'autoévaluation. A cet outil technologique s'ajoutent les services et démarches d'accompagnement des apprenants. Le conseil en formation accueille, informe et contractualise avec les candidats, tandis que le service pédagogique organise la formation, actualise les ressources et accompagne les apprentissages en répondant aux sollicitations des apprenants. Notre première mission a été de participer au diagnostic et à la réorganisation de la plateforme de formation, à la restructuration du processus pédagogique et à la rénovation de la démarche de gestion et de coordination. Enfin, à cela s'ajoute un service de conférences téléphoniques. La conférence d'accueil, réalisée en petits groupes pouvant aller jusqu'à quinze personnes, permet de présenter en détail, pendant une heure, les outils de la formation, les interlocuteurs, les services proposés, les principes de l'autoformation. Elle permet également de délivrer les informations stratégiques comme les périodes et les modalités d'examens et de répondre aux questions des apprenants. Chaque module de formation est ensuite ponctué de conférences téléphoniques dont le nombre est calculé selon une formule prenant en compte le nombre d'heures et les objectifs pédagogiques.

Les fondements du dispositif en place en 2010 sont toujours les mêmes en 2015, mais ils ont été perfectionnés et bénéficient de l'appui du service recherche et développement qui s'est structuré et étoffé depuis. Ce service est maintenant chargé de réaliser une veille technologique et scientifique, d'analyser les processus en cours, de proposer des axes d'amélioration, de nouvelles démarches et de nouveaux outils de formation. Les logiciels utilisés ont été réactualisés, les outils de gestion perfectionnés, les supports d'apprentissage modernisés, afin de favoriser l'interactivité et l'ergonomie ; le suivi et l'accompagnement ont été dissociés dans leur démarche. En 2015, le service compte trois doctorants et deux développeurs informaticiens. Il bénéficie de l'appui d'une équipe pédagogique de douze opérationnels répartis sur les quatre sites (Toulon, Aix en Provence, Lille et Paris) chargés de coordonner les actions de formation et de réaliser l'accompagnement des apprentissages. L'équipe de tuteurs, a quant à elle été multipliée par quatre, pour atteindre un effectif de quatre-vingt personnes. Les

changements qui ont été impulsés par la création et la structuration du service Recherche et développement ne concernent pas uniquement l'amélioration des processus et des outils, il implique également la formalisation du cadre théorique et méthodologique du projet de développement. La prise en compte des approches de l'autoformation (Carré, Moisan, Poisson, 2010), l'éclairage et l'étayage de la démarche et des objectifs de l'accompagnement (Vial et Mencacci, 2007), ont permis la structuration de trois axes de recherche inspirés du modèle du triangle pédagogique élaboré par Jean Houssaye (1988), autour de la relation pédagogique, des stratégies d'apprentissage et de la forme des savoirs.

Le projet mis en œuvre implique le changement à deux niveaux, car « dans ses aspects matériels le projet de développement s'apparente à un projet d'aménagement ; dans ses aspects plus institutionnels le projet de développement s'identifie à ce que l'on appelle souvent un projet de réforme » (Boutinet, 1993, p. 46). L'objectif principal de ce projet est donc de réformer les représentations et le rôle de chacun des acteurs, pour proposer un accompagnement à la formation qui prenne en compte les caractéristiques de l'incertitude susceptibles d'impacter le bon déroulement des formations. Cette concrétisation d'un projet auparavant implicite, implique d'une part l'adhésion des acteurs, et d'autre part la prise en compte du « caractère interminable » du projet de développement, son « inachèvement » (Boutinet, *op. cit.*). Dans ce contexte, nous avons pris connaissance de la mise en garde de Jean-Pierre Boutinet :

(...) de tels projets empruntent la plupart du temps une voie simplifiée, s'appuyant sur une conception par trop linéaire et unidimensionnelle du développement ; ce dernier de par sa nature est pourtant à concevoir comme multidimensionnel et contextuel en lien avec des actions concrètes ; ce qui marque pourtant bon nombre de projets de développement, c'est leur enfermement simplificateur, à la fois quantitativiste, mimétique et normatif. (*ibid.*)

Nous avons donc veillé à prendre en compte les différentes dimensions du contexte dans lequel nous sommes intervenus, à savoir la nécessité de choisir une approche théorique et des objectifs pédagogiques cohérents, tout en permettant la poursuite d'une activité économique concurrentielle qui exige son opérationnalisation. Le défi de cette recherche est d'envergure, et nous avons pour ambition de le relever, en contribuant à construire un projet de développement pédagogique solide adossé à des fondements et à une démarche scientifique construits.

1.2. Révéler les traces de la construction identitaire

On peut aborder l'étude de la vie adulte sous plusieurs angles (Boutinet, 1995) : citons l'entrée par l'insertion professionnelle et la carrière, par les dispositions de la personnalité, par le cycle de vie tributaire de l'âge ou du genre, par le prisme de la transition permanente, par le phénomène d'accomplissement de soi, par l'anticipation de

la vieillesse, ou par l'étude du récit des expériences de la vie adulte. Toutes ces approches constituent autant de regards sur un même public qui se complètent et enrichissent notre réflexion. Par souci de cohérence dans le cadre de notre étude, nous optons pour l'approche biographique des publics adultes que sont les sportifs de carrière. Si l'identité est un construit biographique, il est possible d'en récolter des indices à partir du récit qu'en font les individus eux-mêmes car, pour Claude Dubar (1998),

si l'on considère les identités comme des définitions de soi (par soi et par les autres), elles ne peuvent que mieux se comprendre qu'en suscitant des récits de pratiques dans un dialogue de confiance, centré sur le sujet. (p. 98)

Nous nous appuyons donc sur cette approche pour comprendre comment les individus mettent en mots leur identité, et en quoi ces représentations de Soi déterminent ou non l'identification de l'incertitude et sa déconstruction, voire sa mobilisation comme une ressource au service du projet de vie. C'est ainsi que, comme nous allons l'exposer, nous serons à même de rendre compte du regard que portent les individus interrogés sur leur expérience de l'incertitude, en quoi ils ont construit leur identité en relation avec elle et en quoi ils l'ont mise ou non au service de leur projet de reconversion, et plus précisément de la formation.

1.2.1. Du récit à l'histoire de vie

Si récit et histoire de vie sont indéniablement liés, ils ne comportent cependant pas les mêmes implications. Les paragraphes suivants nous aident à cerner leurs différences, à savoir que l'histoire de vie est le résultat et la conséquence naturelle du récit de vie.

1.2.1.1. Le récit de vie

Pour Delory Momberger, le récit de vie est un acte de « médiation entre la vie et l'histoire de vie » (*op. cit.*). Il permet la mise en mots de la vie, l'histoire en est la conséquence. Le récit de vie s'inscrit tout à fait dans le contexte social décrit en seconde partie de cette étude. Il répond à l'injonction de responsabilité de soi, comme en témoigne Michel Fabre dans les tous premiers mots de la préface de l'ouvrage de Delory Momberger (2004) : « Notre époque se signale par un intérêt soutenu au moi et au récit de soi » (p. IX). Il en justifie la mobilisation dans ce contexte :

L'intérêt émancipatoire se fait jour dans les récits de soi où le sujet cherche à comprendre son histoire, le sens de ce qu'il a fait ou de ce qui lui arrive, pour faire le bilan ou s'ouvrir à d'autres possibilités de vie. Cette dimension sera pleinement assumée quand le sujet prendra en charge le « *deviens ce que tu es* » du *Bildungsroman* en se distanciant des illusions ou des aliénations qui peuvent jaloner son histoire. (*op. cit.*, p. X-XI)

En effet, privés des grands mythes, des « grands récits de la modernité » (*ibid.*) les individus doivent désormais se tourner vers « les petits récits, sur (leur) histoire pour en déchiffrer un sens qui ne saurait, lui, être désormais qu'immanent » (*ibid.* p. XI).

Cette compréhension passe par l'objectivation et la mise en relation des différents moments de l'existence, car « le cours de la vie se compose de parties, d'expériences qui entretiennent les unes avec les autres une articulation interne » (Dilthey, 1992, p. 240, cité par Delory Momberger, *op. cit.*, p. 159). Le récit permet de saisir la recomposition par le sujet de son histoire, donnant ainsi à voir « le sujet individuel et l'être social » (*ibid.*, p. 188). Le monde social y est alors considéré comme intérieur au sujet et recomposé par lui, comme « acteur infléchissant et construisant la réalité sociale selon le rapport de représentation et de signification qu'il entretient avec elle » (*ibid.*, p. 183). Pour Delory Momberger (*op. cit.*), « il est le lieu de processus d'acculturation et, si l'on nous permet ce néologisme, d'interculturalisation, c'est-à-dire de co-présence, de mise en relation, de confrontation, d'incorporation, de réinterprétation d'éléments relevant de cultures multiples » (p. 261). Cette approche semble bien pertinente pour montrer en quoi l'individu n'est pas exclusivement déterminé par son environnement, son héritage culturel, son expérience, mais agit déjà sur eux lorsqu'il les pense. Par ailleurs, toujours selon l'auteur, « c'est dans ce mouvement de culturalisation que le sujet se produit lui-même comme identité singulière » (*ibid.*, p. 262). Voici donc une démarche intéressante pour saisir le lien entre la construction d'une identité et le processus d'appropriation d'un environnement par l'expérience.

Le recueil de récits de vie nous permettra de relever les « systèmes symboliques » (Delory Momberger, *op. cit.*, p. 196) qui participent à observer comment les sujets créent leur propre réalité, comment ils se font « idéologues de leur propre vie » (Bourdieu, 1994, p. 70). Ils nous permettront donc de comprendre comment les personnes puisent des ressources dans leur expérience de vie pour faire face à l'incertitude ou à certaines de ses formes. Pour cela, il nous faut considérer l'histoire de vie comme le résultat du récit, en tant que construction de sens.

1.2.1.2. L'histoire de vie

Pineau et Legrand (1993) considèrent l'histoire de vie en tant que « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels (qui) engage un processus d'expression de l'expérience » (p. 3). L'expression « histoires de vie » désigne la vie d'un individu, travaillée et restructurée par ce dernier, elle est la conséquence du récit, qui renvoie à l'acte d'énonciation (Lainé, 1998). Pour cerner l'intérêt de l'histoire de vie comme perspective d'élucidation de soi, il est nécessaire d'en expliquer les fondements. C'est la démarche qu'entreprend Christine Delory Momberger (*op. cit.*). Elle l'associe aux *techniques de soi* convoquées par Michel Foucault, c'est-à-dire ces techniques « qui permettent aux individus d'effectuer, seuls ou avec d'autres, un certain nombre

d'opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur mode d'être » (Foucault, 194, p. 785). Les « modes de relation à soi » diffèrent selon les époques et les cultures. Ils « façonnent le rapport de l'homme à lui-même » (Delory Momberger, *ibid.*, p. 10) par des activités physiques, des paroles, des rituels... L'auteur reprend ensuite la théorie des *moments* de Rémi Hess :

Le *moment* se définit comme un espace-temps intérieur que le sujet construit sur la base de son expérience et qui, identifiant et singularisant tel ou tel domaine de son existence, lui permet de reconnaître, d'investir et de s'appropriier chaque situation nouvelle dans un champ d'habitus, d'affects, de relations qui lui est propre. (*ibid.*, p. 11)

L'identification de ces moments, selon comment ils sont dits, et en fonction de ce qui en est dit, permet de révéler la mise en dialogue du sujet avec son environnement. Nous proposons de mobiliser cette approche pour expliciter la construction des représentations de l'incertitude. En effet, nous espérons, en analysant leur reconstruction, les liens tissés entre eux ainsi déceler la façon dont ils sont ré-agencés et saisir au mieux les relations et la distance du sujet avec lui-même, autrui et le monde, dans une double perspective, relationnelle et temporelle :

Les *moments* ainsi conçus soustraient le vécu à la linéarité de son déroulement en procédant à une opération de thématisations de l'existence individuelle et en rassemblant et globalisant la temporalité expérientielle autour de ces schèmes existentiels personnels. (*ibid.*)

Ces moments, en tant « qu'espace-temps intérieurs », « constitutifs d'une existence » (*ibid.*, p. 262), lui donnent corps. Le sujet, « construit sur la base de son expérience et qui, identifiant et singularisant tel ou tel domaine de son existence, lui permet de reconnaître, d'investir et de s'appropriier chaque situation nouvelle dans une configuration d'habitus, d'affects, de relations qui lui est propre » (*ibid.*). Parce qu'il donne sens à ces moments épars, les met en lien, nous pouvons déceler à partir de ce matériau les liens créés entre les moments concernés par l'incertitude et ce que le sujet en a fait dans la suite de son parcours. Pour Delory Momberger, la formulation de ces moments témoigne à la fois d'une prise de distance et d'une certaine proximité, « puisqu'il les revisite par le langage et leur donne une structure particulière qui les fixe et les construit tour à tour » (*ibid.*). Nous nous intéressons particulièrement aux moments avec lesquels les sportifs de carrière entretiennent une proximité lors de leur formation, dans le cadre de leur reconversion, et plus particulièrement les moments d'incertitude qu'ils décrivent. Il n'est donc pas question ici de décrire le réel, mais bien de comprendre les liens tissés par les apprenants entre les expériences qu'ils ont vécues et l'incertitude perçue, dans leur contexte. Daniel Bertaux lui-même cherche à travers cette méthode, concernant les sujets, à « repérer ce qui, dans leurs expériences personnelles, s'articule sur des savoirs pratiques et sur les contextes socio-historiques dans lesquels ils s'inscrivent » (Delory Momberger, *ibid.*, p. 215). C'est le produit de la rencontre d'un sujet avec son expérience et de son contexte qui est ici mis en lumière.

A l'instar de Christine Delory Momberger, nous convoquons l'approche de Wilhelm Dilthey qui, en son temps, a tenté de fonder une *science de l'esprit* par la démarche compréhensive qu'implique l'histoire de vie telle que nous la mobilisons ici :

Une épistémologie fondée sur la reconnaissance de l'humain par l'humain, c'est-à-dire sur l'expérience vécue et la compréhension : le monde de l'homme, de ses idées, de ses sentiments, de ses actes, de son histoire et de ses créations, n'est pas pour nous un monde étranger. Il est nous-mêmes et nous pouvons le comprendre par notre propre expérience, par la conscience que nous avons de notre propre historicité, et par le fait que nous pouvons revivre et reconstruire les significations que d'autres ont données ou donnent à leurs actions et à leurs créations. (*ibid.*, p. 152)

Delory Momberger note que cette démarche compréhensive cherche à reconstruire l'intelligibilité humaine d'une époque ou d'une culture à partir d'interprétations de ses propres données. L'art, la religion, la science, le politique, mais aussi le sport, s'influencent les uns les autres et forment une synthèse historique qui permet de comprendre toute une époque, car « il s'agit (...) ici de prendre conscience de l'espace social à partir duquel le discours est tenu, afin d'inclure en toute lucidité les déterminants socioculturels, économiques et politiques qui colorent le récit » (Ha Vinh Tho, 2006, p. 45).

Gaston Pineau, quant à lui, parle de « moments d'apprentissage »,

transformés en signification, c'est-à-dire en rapport entre l'être et l'environnement. (...) Apprentissage diachronique fondamental par un événement qui vient combler une discontinuité ouverte par un événement antérieur ; autoformation de soi-même que seul l'être peut opérer, car lui seul peut aller à ses limites. Ces apprentissages existentiels fondamentaux sont liés à des événements que Morin appellerait génériques car ils concernent l'essence de l'être, son dispositif générateur, par opposition à d'autres événements plus conjoncturels, superficiels, phénoménaux. (Pineau, cité par Mallet, 2006, p. 17)

Le recueil a été réalisé sous la forme d'entretiens, choix que nous devons maintenant justifier.

1.2.2. Les récits de vie comme démarche d'intervention en formation

Notre démarche d'enquête est composée de deux modes de recueils. Elle fait intervenir un entretien biographique portant sur le parcours de vie des sujets, d'une part, ainsi qu'un récit de formation plus spécifiquement centré sur l'expérience de la FOAD d'autre part. L'objectif est de comprendre comment les sportifs interrogés identifient l'incertitude expérimentée tout au long de leur parcours et comment ils la mobilisent en formation par la suite. La dialectique engagée entre ces deux entretiens permettra d'observer les cohérences et les incohérences du récit. Notre volonté première était de différencier le récit du parcours antérieur à la formation et de le mettre en perspective avec le récit de vie pendant la formation. Nous nous sommes rendue compte que l'un et

l'autre sont interdépendants, et qu'à ce titre, les références au parcours de vie et à la formation suivie dans le cadre de la reconversion se retrouvent toutes deux dans les deux récits. De surcroît, nous avons constaté qu'il est intéressant de relever les références à la formation dans le récit de vie initial, car cela permet de voir ce qui est dit par la suite dans le second récit, pour analyser la cohérence des propos tenus.

Le premier entretien traite du parcours personnel et professionnel, afin de déterminer les expériences marquantes de leur parcours qui font intervenir l'incertitude. Nous repèrerons, au sein de ces entretiens ce qui a été vécu, ce qui en est dit et ce que le sportif en fait, c'est-à-dire les principes d'action qu'il a créés à partir de ces expériences. Nous tâcherons ensuite de réaliser un rapprochement entre les repères ainsi constitués et la façon dont le sujet justifie ses choix. La description des expériences vécues par le sujet lui-même nous permettra ainsi de prendre la mesure de ses représentations du monde, c'est-à-dire de sa vision de ce qui est certain et incertain, puis des actions mises en œuvre pour se protéger de l'incertitude en fonction de ses caractéristiques. Les principes d'actions qu'il en tire pourront alors être considérés ou non comme des repères qui lui permettront d'agir issus des représentations créées par l'expérimentation.

Entretien n°1 : récit du parcours avant la reconversion	
Récit	Analyse
<ul style="list-style-type: none"> - Expériences décrites - Ce qui en est dit - Ce qui en est fait 	<ul style="list-style-type: none"> - Vision de l'incertitude : ce qui est dit sur le monde, soi-même et autrui - Les repères créés - Les choix réalisés et leur justification

Le second entretien aborde la formation suivie dans le cadre de la reconversion des sportifs. Elle se déroule à distance dans un centre de formation privé. L'objectif de recherche est ici de déterminer si le pouvoir de formation des sujets interrogés est amélioré par les expériences vécues tout au long de leur parcours de vie et dans quelle mesure. Nous relèverons donc à ces fins ce que les sujets interrogés déclarent sur le dispositif lui-même et les autres acteurs du dispositif. De la même façon que dans le premier entretien, nous chercherons à déterminer les représentations élaborées à partir des expériences vécues.

Entretien n°2 : récit de la formation à distance	
Récit	Analyse
<ul style="list-style-type: none"> - Expériences de vie (rappels) - Expériences de formation - Ce qui en est dit, ce qui en est fait en formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Ce qui est dit sur le dispositif, soi-même et autrui dans le dispositif - Les repères mobilisés - Les choix réalisés et leur justification

L'objectif de ce recueil est donc de repérer deux éléments qui nous permettront de montrer en quoi l'expérience de l'incertitude peut ou non se révéler une ressource mise au service de la formation à distance : les savoirs expérientiels et le processus de construction des savoirs. Ces relevés nous permettront de déduire le pouvoir de formation ainsi développé.

1.2.2.1. Repérer les savoirs expérientiels

L'histoire de vie permet de réaliser un état des lieux du rapport au savoir, à l'éducation et de l'autoformation du sujet adulte, car « la formation se déploie dans la totalité chronologique de l'existence et non plus uniquement dans le cadre limité des temps spécifiques de l'éducation » (Dominicé, 2002, p. 223). Pour l'auteur, la « valorisation du temps extérieur à toute action éducative (...) paraît être un des éléments fondamentaux de toute pédagogie. » (*op. cit.*). En reconnaissant la capacité de formation du sujet adulte en dehors de toute institution éducative, Pierre Dominicé reconnaît la valeur des expériences vécues dans les parcours, au cours des transitions de la vie. Il s'agit ici de « la reconnaissance (...) des savoirs subjectifs et non formalisés que les individus mettent en œuvre dans l'expérience de leur vie et dans leurs rapports sociaux » (Delory Momberger, 2004, p. 243). Jean-Louis Le Grand les nomme savoirs « insus ». Il s'agit d'une prise en compte de l'expérience individuelle qui « associe étroitement les personnes au processus formatif » (*op. cit.*). Pour Gaston Pineau (1983), l'enjeu est de faire prendre conscience à l'individu de son *pouvoir de formation*.

Dans cette perspective, « la biographie demandée traite de la formation ; elle s'intéresse explicitement à ce que les adultes font de leur éducation dans la construction de leur vie. (...) les participants se concentrent sur un vecteur de leur trajectoire personnelle » (Dominicé, 2002, p. 105). L'auteur nomme cette démarche la *biographie éducative*. Pour Marie-Christine Josso, l'approche biographique des situations éducatives « permet une interrogation des représentations, des savoir-faire et des référentiels qui servent à décrire et comprendre soi-même, son environnement humain et naturel » (2011, p. 19). Nous nous intéressons plus particulièrement au récit de formations dans un contexte d'autoformation éducative (Carré, 1997), c'est-à-dire dans le cadre d'un dispositif de formation à distance mise en œuvre et encadré par un organisme de formation.

Pour étudier les processus d'autoformation, Gaston Pineau (1983) propose une grille d'analyse empruntée à Abraham Moles. Il dégage la *praxis*, qui constitue la pratique d'autoformation sans s'y réduire ; elle est étudiée à partir de l'inventaire de quatre types d'actes :

- L'action en tant que modification de l'environnement par le sujet ;
- L'événement en tant qu'action exercée par l'environnement sur le sujet de façon plus ou moins prévisible ;
- La transaction comme une action qui intervient, modifie et perturbe d'autres actions en cours de façon distincte ;
- Les espaces formés par le processus d'autoformation : corporel, habitat, familial, social, professionnel, métaphysique.

En outre, l'étude du développement de stratégies d'apprentissage à partir de l'expérience vécue permet de distinguer les apprentissages réels des désirs du sujet :

Les représentations subjectives sont à préserver en permanence des dérives narcissiques ou individualistes et à confronter avec des situations objectives à découvrir, à observer, à analyser, à rattacher progressivement à des savoirs sur soi, sur autrui, sur le monde. (Dumazedier, 2005, p. 347)

Nous pourrions mener à bien cette opération en rapprochant les affirmations des stratégies décrites de la manière dont s'agence le discours en rapport avec ces expériences. Les désirs ainsi distingués des démarches réelles prendront toute leur contenance dans un projet où il est le moteur de l'action. Nous pourrions alors questionner les moyens mis en œuvre par l'apprenant pour atteindre ou non ses objectifs. Cette démarche nous permet de sauvegarder la distanciation critique de façon à ne pas tomber dans « l'illusion biographique » fustigée par Bourdieu (1994). Pour cela, il nous faut prendre en compte l'intention de l'auteur du récit à travers cet acte de reconstruction. En aucun cas, nous n'entendons décrire la réalité des parcours de vie. C'est bien le point de vue de l'auteur qui nous intéresse, sa réinterprétation des événements, la construction de ses représentations dans toutes leurs cohérences et toutes leurs contradictions.

Nous pourrions également relever comment le sujet évalue son projet de reconversion *a posteriori*, et comment il le considère au regard de son parcours passé. L'histoire de vie est vue par la pédagogie allemande (*Pädagogik*) comme un instrument d'enquête et comme une démarche d'action de l'apprenant sur lui-même, comme « moyen de prise en charge du *Bildungsprozess* par son auteur/acteur, puisque le narrateur de l'histoire de vie y intègre les épisodes particuliers de formation (*Lernprozesse*) dans le mouvement général de son propre développement. » (Delory Momberger, 2004, p. 169). Le *Lebensgeschichtehorizont* (l'horizon de l'histoire de vie) décrit par ce courant

désigne pour chaque individu le cadre général dans lequel un événement, une expérience peuvent trouver (ou ne pas trouver) leur place dans le cours raconté de la vie. La prise en compte de cet *horizon* est évidemment primordiale en éducation, puisqu'il détermine les possibilités d'intégration de tel ou tel processus éducatif ou d'apprentissage. (Delory Momberger, 2004, p. 169)

Par ailleurs, l'exploration des processus de formation via l'histoire de vie permet de mettre en relief l'évolution des interprétations des événements par le sujet. Il peut ensuite expliciter cette évolution, lui donner sens :

Ce n'est qu'en reconstruisant de l'intérieur la logique propre des situations telle qu'elle est perçue et vécue par les acteurs eux-mêmes qu'il (le chercheur) pourra découvrir les données implicites par rapport auxquelles seules leurs conduites, apparemment aberrantes, prennent sens et signification. (Crozier et Friedberg, 1981, p. 456)

Si l'histoire de vie permet de comprendre le lien tissé par le sujet entre expérience et apprentissage, elle permet également de comprendre sa relation au savoir, à l'apprentissage et à la formation.

1.2.2.2. Décrire le processus de construction des savoirs

Notre recherche vise à comprendre comment les sportifs de carrière ont appris à faire face à l'incertitude en formation à distance grâce aux expériences qu'ils ont vécues dans le cadre sportif. Pour Pierre Dominicé (2002), la formation est une période de transition entre les épisodes de la vie. Concernant les sportifs de carrière en reconversion, elle permettrait de passer de l'environnement social propre à la pratique du sport de haut niveau à un autre, qui en est plus ou moins éloigné. La méthode de recueil du récit de vie permet de mettre « en évidence la façon dont le savoir se forge dans des situations concrètes, se construit dans l'action ou s'enrichit dans l'événement existentiel » (Dominicé, 2002, p.17). Elle permet donc bien de relier expériences vécues et acquisition de connaissances. Au cœur de cette expérience, les relations jouent un rôle déterminant, car « les apprentissages significatifs du temps de la scolarité semblent tenir davantage, dans les récits biographiques, à la socialisation due aux expériences scolaires qu'aux programmes de l'enseignement » (*op. cit.*). Pierre Dominicé nuance l'apport de l'expérience dans le processus de construction des savoirs. Selon lui, « l'expérience ne constitue cependant pas toujours le levier qui va permettre à l'adulte de raisonner ou de s'approprier une information. Elle fait écran face à l'inconnu (...) Elle nourrit les systèmes de défense » (*ibid.*).

L'approche que nous entreprenons entre dans une double visée : fournir le matériel nécessaire à l'étude et permettre d'engager une réflexion avec le sujet, afin de lui permettre d'engager un processus d'apprentissage à partir de son expérience, car « c'est dans l'expérience qu'il a de sa propre vie que l'homme trouve les conditions de toute compréhension et de tout savoir sur l'homme » (Delory Momberger, *op. cit.*, p. 153). Cette compréhension passe par deux modalités de relevé des données : l'« appréhension de la vie et de l'expérience vécue comme ensembles structurés » (*ibid.*, p. 155), c'est-à-dire l'expérience de la relation à ces ensembles et la construction du sens de ces relations par le sujet. Cette démarche répond au besoin de construction de repères par le sujet lui-même, dans une perspective d'autonomisation, et « dès lors, toute une

partie de la réflexion de Dilthey va se porter sur la manière dont l'homme se saisit de sa propre vie pour lui donner une forme et un sens » (*ibid.*, p. 158).

L'objectif de ce travail de décryptage entre lui-même, bien évidemment, dans une démarche formative. Pour Pierre Dominicé,

Le récit des expériences significatives de la vie livre donc la conception que l'adulte a de la formation. Le travail d'analyse du récit biographique, en prolongeant cet effort d'interprétation, peut avoir pour conséquence une évolution de cette conception. La recherche aboutit alors à un effet formateur. (Dominicé, 2002, p. 18)

Pour entrer dans une telle démarche, nous nous attacherons à relever les diverses influences qui ont participé à la construction d'une telle relation, car

choisir d'aborder la formation à partir de l'adulte conduit à entrer dans la globalité des sources qui l'ont formé et à rechercher la raison d'être des articulations entre apprentissage formels et expériences de vie telles qu'elles façonnent son devenir. (Dominicé, *ibid.*, p. 35)

Conformément à l'état des lieux réalisé en première partie de ce travail, nous identifierons l'influence des lieux de socialisation primaires et secondaires à travers les relations développées en leurs seins, à savoir, d'un point de vue spécifique, les membres de la famille d'une part, les pairs et les entraîneurs rencontrés en club sportif d'autre part, et d'un point de vue global, l'institution sportive, les médias et l'entreprise. Nous continuons à nous appuyer sur Dominicé pour justifier ces choix :

Qu'il s'agisse de la vie des groupes familiaux, scolaires, religieux, sportifs ou militants, la formation est faite des influences exercées par autrui et de la façon dont chacun réagit à ce que d'autres ont signifié pour lui. Tout adulte a eu ses formateurs et son devenir peut être entendu comme la somme des réorientations qui ont bousculé la formation que d'autres entendaient lui donner. La formation d'un adulte correspond à bien des égards à ce qu'il a fait de ce que les autres voulaient faire de lui. (...) La biographie éducative est l'instrument que j'ai retenu pour entrer dans la dynamique de cette globalité des processus au travers desquels les adultes se forment. (*ibid.*, p. 36)

Daniel Bertaux (1997) signale également l'importance de quatre domaines d'existences à travers les relations familiales et interpersonnelles, l'école puis la formation des adultes, l'insertion professionnelle et l'emploi dans l'acquisition d'expériences de vie. Pierre Dominicé, pour sa part, s'interroge sur l'influence du passé scolaire sur l'apprentissage de l'adulte. Il se demande également si la formation ne permet pas d'explicitier ou de formaliser des connaissances élaborées dans la cadre des expériences passées, en quoi elles peuvent éclairer ou freiner les apprentissages. Pour le savoir, il nous faut donc étudier les histoires de vie d'un point de vue longitudinal, mais également aborder les récits de vie en formation, c'est-à-dire l'expérience de la formation restituée par le sujet lui-même, dans son contexte.

1.2.2.3. Identifier le pouvoir de formation

Le récit de vie en formation permet au sujet d'explicitier ses stratégies, ses doutes, ses représentations, à ses yeux autant qu'à ceux de son interlocuteur (Josso, 2001). Ce processus lui permet de formaliser, voire de prendre conscience de ce qui lui a permis de réussir et de ce qui l'a empêché d'agir, pour ensuite prendre le pouvoir sur sa capacité à sa former. Pour Marie-Christine Josso, la maîtrise de l'apprentissage expérientiel « peut devenir un support efficace de transformations » (*op. cit.*, p. 22). Cette prise de pouvoir est aussi appelée *l'empowerment* :

En général, on s'entend actuellement pour définir l'empowerment comme un processus permettant le développement d'un pouvoir plus grand, par les individus et les communautés, sur leur vie et leurs situations de vie (Wallerstein et Bernstein, 1994 ; Le Bossé et coll., 1996 ; CESAF, 1999 ; Gutierrez, 1995). » (Rhéaume, 2015, p. 69)

On retrouve dans ce concept les trois niveaux de relation de l'individu déjà cités, c'est-à-dire la relation à soi, « comme sujet humain prenant de plus en plus de maîtrise personnelle sur sa vie » (*ibid.*), aux autres, ceux-là mêmes qui ont été croisés dans les différentes sphères de la vie, et au monde, c'est-à-dire aux institutions et aux mouvements sociaux. Claude Dubar (*op. cit.*, p. 29) nomme ces sphères des « mondes sociaux » dans lesquels prennent racine des « univers de croyance » (p. 7). Le « monde » du sport nous intéresse particulièrement, et par voie de conséquence les représentations que le sujet y a puisé, mais notre démarche ne s'y limite pas car, nous le savons maintenant, les frontières sont poreuses entre ces différents espaces. Nous nous attacherons donc à reconstruire le monde socioprofessionnel de chacun des interviewés, en prenant soin d'articuler, comme l'auteur le préconise les aspects du « temporel et du spatial, du biographique et du relationnel, de la succession et de simultanéité » (Demazière & Dubar, 2009, p. 330).

Marie-Christine Josso (2011) identifie onze dimensions de notre « être-au-monde » (p. 56) : le langage, la sensibilité, la pensée raisonnée, la perception, la vitalité somatique, les sensations, l'imagination, la conscience de soi, de sa propre conscience et de son environnement, les émotions, les sentiments et l'action. Ces dimensions permettent à l'auteur de déduire cinq compétences nécessaires pour « gérer sa vie » : agir (en opposition à « perdre ses moyens »), penser (en opposition à « perdre ses repères »), avoir conscience de soi, des autres et de son environnement, être attentif à ses émotions à et celles des autres (au contraire de « perdre le contrôle de ses émotions ») et projeter (au contraire de « perdre sa capacité d'anticipation ») (p. 58). Cette vision se rapproche de notre conception du pilotage de sa trajectoire de vie parce qu'elle prône des actions de lutte contre l'incertitude. Les repères construits permettent de contrer l'indétermination, l'anticipation peut être un outil parmi d'autres contre l'imprévisibilité, le travail de ses relations à soi et au monde renvoie à la nécessité de construire des frontières entre les différentes sphères de la vie. Seule, la relation au savoir se distingue de notre analyse. Intégrée à la démarche de construction des repères,

elle ne distingue pas les valeurs d'un sujet de sa démarche de recherche, de négociation, d'appropriation des savoirs.

Il est nécessaire de préciser que notre démarche ne consiste pas en une pratique thérapeutique, mais demeure essentiellement formative. Nous rejoignons donc Pierre Dominicé lorsqu'il affirme que « pour l'animateur, il est évident que les difficultés personnelles évoquées n'ont pas à être traitées comme telles mais comprises dans leur interaction avec les processus de formation » (Dominicé, 2002, p. 111). Dans cette perspective, la pratique des histoires de vie entre dans le champ de l'accompagnement de l'apprenant en formation.

1.2.3. Accompagnement et histoires de vie

Accompagner la formation en mobilisant la méthode des histoires de vie implique d'assumer un rôle professionnel et social spécifique. Nous justifions ici le choix de cette démarche.

1.2.3.1. Une fonction professionnelle et sociale

Notre travail s'inscrit dans un projet de construction d'une démarche d'accompagnement spécifique aux sportifs de carrière en formation à distance. Varéla justifie la nécessité de mettre en œuvre un accompagnement par la désinstitutionnalisation du cours de la vie, où « chacun et tous sont pris à créer le chemin en marchant, à construire du sens avec les aléas du devenir, à apprendre même "la marche pour le chemin" » (Varéla, 1989, p. 209-223). Claude Dubar et Didier Demazière en font une réponse aux « fractures des liens sociaux » et soulignent l'importance du cheminement avec des « autrui significatifs » que nous tâcherons d'identifier. Marie-Christine Josso (2011) considère que le savoir biographique alimente la conception des dispositifs de formation. En ce sens, accompagner l'apprenant en formation par l'entrée biographique participe à articuler individuel et collectif, c'est-à-dire à adapter le rapport de l'apprenant au dispositif, tout en adaptant le dispositif aux spécificités de l'apprenant et de son contexte propre. L'auteur insiste particulièrement sur l'articulation des temporalités comme modalité centrale de l'organisation du dispositif. Pour notre part, comme nous l'avons évoqué, c'est la détermination des repères qui constitue l'axe premier et central de la démarche de formation.

En formation à distance, l'accompagnement peut prendre la forme d'interactions écrites via les forums de discussion ou orales par téléphone. Nous avons choisi la forme orale, plus adaptée à des sportifs de carrière souvent en rupture avec la scolarité et peu à l'aise avec l'idée de s'exprimer à l'écrit. L'essentiel de leurs interactions étant réalisées à l'oral dans le cadre de leurs entraînements, c'est un mode de communication auquel ils sont davantage habitués. Les cours à distance, également nommés conférences téléphoniques, sont organisés via un serveur d'appel qui autorise la connexion de

plusieurs interlocuteurs simultanément. Cette pratique permet de respecter une certaine continuité dans le processus de formation qu'ils ont initié.

1.2.3.2. Le choix de l'entretien biographique

Le modèle dialogique ou dialectique de co-investissement, qui est celui que nous retenons dans le cadre de cette étude, implique que « l'explicitation du savoir implicite est une œuvre conjointe, nécessitant un co-investissement des acteurs impliqués dans les deux opérations d'énonciation et de travail sur l'énoncé » (Pineau, 1994, p. 473-474). Lorsque Gaston Pineau (*op. cit.*) décrit le modèle biographique, ou d'investissement de la vie par un autre, il précise que c'est un tiers qui analyse et formule l'histoire de vie : chercheur, psychologue, sociologue, anthropologue, journaliste. Cette approche s'oppose au modèle autobiographique ou d'auto-investissement où le sujet est le seul à s'exprimer et à analyser le récit, conférant au tiers le rôle de spectateur. C'est donc par l'étude du récit de l'expérience de la vie adulte recueilli à l'occasion d'entretiens que nous aborderons ce travail, afin de dégager notamment ruptures et changements de trajectoires, en tant que « récit qu'une personne fait à une autre de son expérience de vie dans une interaction de face à face » (Bertaux, 1989, p. 32). En effet, pour Jean-Louis Legrand, « on admet communément que la construction est toujours co-construction, que le narrataire y a toujours sa part, quelle que soit la posture qu'il adopte, fût-ce de simple écoutant » (Legrand, 2014, p. 201). Christine Delory Momberger confirme ce point de vue et le précise lorsqu'elle nous dit que :

L'histoire de vie en formation prend en charge en effet de manière explicite la dimension énonciative et interactive de la production du récit et de l'histoire qu'il construit : le discours sur soi n'a pas d'existence préétablie mais se constitue dans le présent d'une relation singulière. (Delory Momberger, *op. cit.*, p. 264)

Nous entamons une démarche ethnosociologique (Bertaux, 1997) qui vise « une type de recherche empirique fondé sur l'enquête de terrain, qui s'inspire de la tradition ethnographique pour ses techniques d'observation, mais qui construit ses objets par référence à des problématiques sociologiques » (p. 11). Nous tenterons, comme l'auteur le préconise, de passer du particulier au général,

en découvrant au sein du terrain observé des formes sociales – rapports sociaux, mécanismes sociaux, logiques d'action, logiques sociales, processus récurrents – qui seraient susceptibles d'être également présents dans une multitude de contextes similaires (*ibid.*).

L'objectif consiste à relever un « fragment particulier de réalité sociale-historique » dont le récit de vie fait part. Pour cela, nous avons choisi de concentrer notre étude sur un « ensemble de personnes se trouvant dans une situation sociale donnée » (Delory Momberger, 2004, p. 214), les sportifs de carrière tels que nous les avons définis

dans la seconde partie de ce travail. L'objectif n'est pas seulement de recueillir des informations spécifiques, mais aussi d'identifier des « mécanismes génériques », en « découvrant le général au cœur des formes particulières » (Bertaux, 1997, p. 34).

Les récits collectés pour cette étude ont pris place au cours d'entretiens de type narratif. Les interactions y sont régulières et visent à encourager, relancer, préciser le récit. Cette méthode puise ses sources dans la technique de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2006). Ce procédé de recueil consiste à explorer une situation vécue sans idée préconçue de la part du chercheur, sans présupposés sur le profil de l'interviewé, son histoire, son contexte social. C'est ce dernier qui, par son discours, fournira des éléments de compréhension sur ces points. L'entretien compréhensif nécessite de mettre en œuvre une certaine empathie de la part du chercheur. Pour Kaufmann, le sujet est mû par ses raisons, il mobilise un certain sens pratique au service d'une logique et d'une intelligence particulières. Dans ce contexte, le chercheur est intéressé et participe à la construction de la parole de son interlocuteur, il s'engage pour favoriser les confidences, laisse l'informateur organiser seul son discours, respecte ses doutes, ses contradictions. Il peut prendre parti pour inciter l'autre à se « livrer », en prenant garde toutefois de ne pas induire les informations recherchées.

Concernant la quantité de matériau recueilli, Kaufmann estime que le modèle arrive à « saturation » lorsque tout recueil supplémentaire ne fait que superposer des informations identiques sans produire de nouvelles données. C'est dans cette perspective que nous avons procédé à une enquête exploratoire, puis, que nous avons sélectionné six interlocuteurs sur une dizaine de candidats, et qu'enfin, nous n'avons retenu que cinq paires d'entretiens, comme nous l'exposerons dans les paragraphes qui suivent. Nous exposerons cette démarche dans le cadre de la présentation de notre dispositif de recherche.

2. LE DISPOSITIF DE RECHERCHE

2.1. L'enquête exploratoire

La construction d'une problématique a nécessité de recueillir un certain nombre d'informations en amont de la recherche. Pour cela, nous avons suivi les conseils de Van Campenhoudt et Quivy (2011) en nous adressant à un expert, un témoin privilégié, et à un échantillon du public que nous avons décidé d'écarter de notre enquête de recherche, mais que nous devons consulter afin de justifier nos choix.

2.1.1. Recueil auprès de professionnels concernés

Nous avons, au début de ce projet de recherche, pris contact avec trois professionnels chargés d'encadrer les sportifs de carrière pendant leur pratique sportive

et dans le cadre de leur reconversion, afin de déterminer le contexte institutionnel et les problématiques rencontrées dans le cadre de leurs missions :

- Un responsable de pôle sport de haut niveau en CREPS
- Un professeur de sport spécialisé dans la formation des entraîneurs sportifs
- Un cadre national responsable de projet « Reconversion des sportifs de haut niveau » de l'INSEP (Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance).

Ce « tour d'horizon » (Bertaux, 1997) a pris la forme de trois entretiens individuels semi-directifs, qui ont ainsi permis de dessiner les contours de la démarche d'accompagnement de ces publics. Les deux premiers entretiens n'ont pas été enregistrés, afin de permettre aux personnes interrogées d'aborder librement les sujets les plus problématiques. Le troisième entretien a été passé par téléphone et enregistré via un serveur téléphonique, Teambox. L'accord de la personne interrogée a été obtenu par email. Tandis que le responsable de pôle haut niveau et le cadre de l'INSEP jouent le rôle des « experts » (Campenhoudt et Quivy, 2011), le formateur d'entraîneurs joue celui du « témoin privilégié » car, bien que très informé, il n'est pas spécialisé dans l'accompagnement des sportifs de haut niveau en tant que tels.

L'objectif initial a consisté à balayer le champ de l'étude concernée afin de construire notre problématique. Nous avons cependant repéré plusieurs écueils dans l'atteinte de cet objectif. Parmi eux, nous avons noté que les personnes interrogées ne prennent pas en charge tous les catégories de sportifs comme les sportifs professionnels, semi-professionnels, ou bien amateurs qui ne sont pas systématiquement formés en CREPS ni par l'INSEP. Néanmoins, ces entretiens nous ont permis de réaliser un diagnostic de départ et de poser les bases de notre réflexion.

Dans un premier temps, nous aborderons l'entretien mené avec un responsable de pôle haut niveau en CREPS, afin de poser les premiers jalons de notre problématique.

2.1.1.1. Un responsable de pôle haut niveau en CREPS

Le premier entretien s'est tenu le 3 décembre 2010. Il fait intervenir la responsable d'un pôle haut niveau en CREPS (Centre de Ressources, d'Expertise et de Performances Sportives), centre de formation et d'entraînement public pour les sportifs de haut niveau à partir de quatorze ans. Il ressort de cet entretien cinq idées phares :

- L'Etat préconise la mise en œuvre du double projet et la professionnalisation. Des moyens et des outils sont mis en place au niveau national et local, bien qu'ils ne soient pas toujours harmonisés. Cette souplesse permet d'adapter la démarche aux différents établissements concernés.

- Sport amateur et sport professionnel ne sont pas à égalité du point de vue du fonctionnement et des moyens, d'autant que la frontière qui sépare ces statuts n'est pas claire. Le statut de sportif de haut niveau peut concerner l'un ou l'autre.
- La mercantilisation du sport dévoie les motivations des jeunes pratiquants, qui peuvent être poussés par leur entourage.
- La différence de valeurs entre leurs motivations et celles de l'institution (le CREPS) empêche l'institution de les former et de les accompagner correctement.
- Les valeurs portées par les entraîneurs ne permettent pas non plus la mise en œuvre du double projet, puisqu'ils prônent davantage la pratique sportive que les études.

Cet entretien montre que les valeurs portées par l'entourage sont déterminantes pour la réussite du double projet du sportif. L'entourage proche, l'entraîneur, l'institution, le sportif lui-même, ne partagent pas toujours les mêmes valeurs. En outre, les représentations peuvent également différer d'un sport à l'autre. Le double projet porté par l'Etat est donc délicat à mettre en œuvre malgré une véritable volonté politique.

2.1.1.2. Un formateur d'entraîneurs

Le second entretien mené s'est tenu le 21 décembre 2010 dans le bureau du formateur, au sein des locaux du CREPS concerné. Il n'a pas été enregistré afin de permettre à l'interlocuteur de s'exprimer librement. Les éléments que nous avons retenus sont les suivants :

- La majorité des sportifs de haut niveau étant inconnus, ou peu connus du grand public, l'image médiatique ne doit donc surtout pas être généralisée, tant dans les aspects positifs que négatifs.
- La pratique sportive intensive « enferme » les sportifs dans un « petit monde », ils ne peuvent pas prendre de recul sur ce qu'ils vivent.
- La violence est peu verbalisée, mais elle existe à travers l'existence de pressions souvent en contradiction : l'emprise que l'entraîneur ou les parents peuvent avoir sur lui, la pression des institutions (fédérations ou INSEP) en termes de résultats sportifs et de reconversion, la concurrence entre sportifs, la pression du temps qui passe et la menace de la fin de carrière, la demande des entreprises qui cultivent des représentations faussées des sportifs reconvertis. Ces pressions peut pousser à nier ses faiblesses et ignorer ses blessures, à mettre sa vie sociale de côté.

Cet entretien nous permet d'appréhender les influences croisées et souvent en opposition qui agissent sur le sportif, préoccupé par son quotidien et par ses objectifs de carrière. Les conséquences sont multiples ; nous avons donc décidé d'approfondir ces

différents points dans notre recherche, comme en témoigne notre première partie. Suite à cet entretien, nous nous sommes questionnée sur la nécessité d'un accompagnement du sportif, pendant et après sa carrière, afin de lui permettre de prendre le recul nécessaire à la réalisation de choix autonomes, c'est-à-dire non assujettis aux diverses influences citées.

2.1.1.3. Un responsable de l'accompagnement des sportifs de haut niveau de l'INSEP

Nous avons interrogé une responsable du Projet Reconversion des Sportifs de Haut Niveau à l'INSEP¹⁸ afin de prendre la mesure des politiques en cours, et plus particulièrement sur le rôle qu'un accompagnement en cours de carrière peut jouer sur leur reconversion. La synthèse de l'entretien mené nous a permis de dégager cinq thématiques :

- Le politique a réalisé et continue de réaliser un état des lieux de la situation de l'accompagnement et de la reconversion des sportifs de haut niveau. Il renforce les moyens existants en créant un poste dédié à l'accompagnement de la reconversion, en structurant ses services, en proposant de nouveaux moyens d'action et en sollicitant des remontées d'information régulièrement.
- Tous les sports ne sont pas à égalité en termes de moyens, de temporalité, de culture de l'action, de représentations, d'engagement dans le projet de reconversion. Les sports professionnels disposent de syndicats et de davantage de moyens que la plupart des sports amateurs.
- Il existe un contraste important entre le soutien apporté aux sportifs de haut niveau pendant leur carrière et les moyens à leur disposition après la reconversion. Cet écart nécessite une transition permettant de développer leur autonomie.
- L'environnement amical et familial est un pilier de la réussite du projet, par les valeurs qu'il véhicule et le soutien qu'il apporte.
- L'environnement institutionnel du sportif peut être congruent ou en opposition avec le double projet. Les principales oppositions apparaissent au niveau fédéral. Les partenaires aidants sont principalement des écoles, centres de formation,

¹⁸ INSEP : l'Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance fait partie des Grands Établissements, créés et gérés par l'État dans le but de former et d'accompagner les élites, chacune dans leur champ d'intervention. Parmi ces institutions, citons notamment le Conservatoire des Arts et Métiers, l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, l'Institut d'Études Politiques de Paris, l'Institut Mines-Télécom, les Instituts Polytechniques, le Collège de France ou Centrale Supélec.

cabinets d'accompagnement ou des institutions, directement impliquées dans les démarches concernées.

De cet entretien, nous retenons les moyens mis à la disposition des sportifs par l'INSEP. Nous soulignons cependant leurs limites : ils ne s'adressent qu'aux sportifs inscrits sur les listes de haut niveau ou inscrits à l'INSEP. Un grand nombre de sportifs, qui investissent autant de temps et d'énergie à cette activité, mais sans bénéficier de ces statuts, semble toujours être ignoré. Comme nous allons maintenant en faire part, il serait intéressant d'inclure un échantillon spécifique de la population sportive dans notre démarche de recherche afin de savoir si le statut du sportif joue un rôle dans son expérience de l'incertitude, voire de la formation.

2.1.1.4. Éléments récoltés

Ces entretiens nous ont permis de cibler les publics concernés par notre recherche. La première partie de notre enquête exploratoire nous a permis de nous sensibiliser à la question du statut du sportif : amateurs, professionnels, champions médiatisés ou sportifs de carrière, quel public interroger ? Nous avons choisi de nous intéresser aux sportifs de carrière, comme nous l'avons expliqué au cours de la précédente partie, c'est-à-dire aux sportifs qui ont investi ou co-investi le temps principalement consacré à la scolarité à la formation sportive, et qui ont ensuite mené une carrière dans le champ du sport, à bon ou haut niveau, de façon exclusive ou non. Ils pratiquent souvent des sports « professionnels », sans pour autant toujours bénéficier de ce statut, ni de façon régulière, tout au long de leur parcours.

Dans un second temps, nous avons repéré un certain nombre de pistes de travail à approfondir. Nous avons constaté que le sportif est soumis à un certain nombre d'influences à différents niveaux que nous avons dû identifier, circonscrire et qualifier, qu'il s'agisse de l'entourage proche ou de l'environnement social d'un point de vue plus global. Nous avons ensuite relevé un certain nombre de contradictions qu'il nous a semblé nécessaire d'approfondir, en particulier à travers l'injonction du double projet. Enfin, nous avons noté un décalage évident entre l'image du sportif professionnel à l'abri du besoin et la réalité, bien plus complexe. Ces éléments nous ont poussés à approfondir les fondements de cette image, qui puise ses racines dans un certain héritage historique et dans les nouveaux modes de diffusion de l'information, comme nous l'avons abordé dans notre deuxième partie. Ce dernier point nous a incité à nous intéresser malgré tout aux « champions », confrontés à la diffusion de cette image, afin de vérifier s'ils sont confrontés au même contexte que les sportifs non médiatisés, et si par conséquent, il est nécessaire de les intégrer à nos sources primaires.

2.1.2. Recueil auprès de champions

Les échantillons choisis entrent dans le contexte médiatique, car nous avons voulu vérifier en quoi le discours d'une personnalité publique correspond ou non aux propos recueillis lors de la première partie de notre enquête exploratoire. Les personnalités que nous avons choisies sont les suivantes :

- Amélie Mauresmo, championne de tennis, à travers un entretien biographique radiodiffusé réalisé avec Frédéric Taddei le 14 Août 2011 sur Europe 1.
- Romain Mesnil, champion d'athlétisme, à travers sa biographie co-écrite avec Jean-Pierre Alaux et éditée en 2010.

Ces formats permettent de relever les caractéristiques de la diffusion d'une image publique par et avec le sportif, et de la comparer avec les propos recueillis lors des premiers entretiens exploratoires. Nous nous sommes alors demandée si les problématiques rencontrées par les champions médiatisés étaient les mêmes et s'il est nécessaire de les inclure dans notre étude. En outre, par souci de cohérence avec notre démarche de recherche, nous avons choisi d'étudier des entretiens biographiques. Les deux entretiens recueillis sont cependant très différents : nous trouvons d'une part, une interview radiophonique, au cours de laquelle le journaliste doit retirer un maximum d'informations dans un temps imparti, en raison des contraintes horaires du programme, et d'autre part, la forme écrite d'un ouvrage, qui impose une structure logique du discours, reconstruit, que nous ne trouvons pas dans l'échange oral. Les deux formes ont pourtant l'avantage de nous fournir un grand nombre d'informations et nous ont permis de tracer les contours du recueil de données à venir.

2.1.2.1. Amélie Mauresmo, la déconstruction du champion

Amélie Mauresmo confie apprécier sa reconversion. L'entretien a lieu deux ans après l'arrêt de la carrière sportive de la joueuse. Ses succès sportifs et l'impact de son image médiatique lui ont permis de devenir coorganisatrice d'un tournoi, l'Open EDF Suez, à l'occasion duquel elle avait joué son dernier match lors d'une précédente édition en 2009, puis consultante pour les médias et enfin entraîneuse en 2014, bien après cet entretien. L'étude de cette interview nous a permis d'entrevoir quatre pistes de travail :

- Le décalage entre l'image « médiatique » et la vision qu'a le sportif de lui-même : à l'image de la championne se substitue celle d'une jeune femme sensible et faillible.
- La reconversion peut être considérée avec bienveillance, notamment lorsque la carrière s'est bien passée, bien terminée, et dans le cas présent, lorsque la notoriété permet au sportif de bénéficier d'une image et d'un réseau

professionnel qui lui permettent de ne pas rompre totalement avec son identité de sportif.

- L'incertitude et le doute font partie de sa vie de sportive de haut niveau, elle a pu les dépasser grâce au soutien d'une équipe professionnelle et de son entourage proche.
- Les ruptures de parcours sont régulières et l'ont endurcie. Malgré la séparation avec sa famille, la concurrence avec ses pairs, la pression des tournois, elle a fait preuve de détermination et a persévéré.

Les sujets polémiques sont peu abordés, la joueuse ne s'y engage pas, d'autant qu'elle a elle-même été au centre d'une controverse sur l'homosexualité des sportifs. L'objet de l'entretien est recentré sur sa personne, son parcours et sa reconversion. Ce n'est pas le cas du témoignage de Romain Mesnil, qui utilise les moyens de communication à sa portée pour exprimer sa vision du monde du sport de haut niveau.

2.1.2.2. Romain Mesnil, la critique d'un système

Romain Mesnil illustre tout à fait l'idée du sportif moderne qui a su se saisir de son image et retourner une situation qui lui était *a priori* favorable, en avantage. Il a utilisé un outil de communication résolument moderne, YouTube, pour diffuser son message. Abandonné par son sponsor, il a mis son image aux enchères. Le film le montre en effet courant nu, dans les rues de Paris. Cette publicité provocatrice et décalée est à la fois la conséquence de la baisse de sa popularité et la source d'une nouvelle notoriété. L'ouvrage consulté, écrit sous la forme d'un entretien avec le journaliste Jean-Pierre Alaux, semble être pour l'athlète l'occasion d'exprimer la vision du monde qu'il a traversé. Nous avons, ici aussi, relevé cinq caractéristiques à son parcours :

- Le décalage entre l'image « médiatique » et la personne est moins important qu'Amélie Mauresmo, surtout dès lors que c'est l'athlète lui-même qui prend le pouvoir sur son support, ses contenus et sa diffusion.
- La reconversion est un moment qu'il redoute mais qu'il accepte. L'important, pour lui, est de garder un maximum le contrôle sur les événements. Grâce à son diplôme d'ingénieur, son avenir est assuré.
- L'incertitude et le doute sont également très présents dans son discours. Ils sont parfois longuement explicités et décrits. Le sportif les accepte comme faisant partie de la règle du jeu et persévère.
- Les ruptures sont très présentes au sein du parcours de Romain Mesnil. À la différence d'Amélie Mauresmo, c'est parfois lui qui les provoque.
- Le discours est également très orienté. Le sportif s'exprime sur des sujets polémiques dans le monde du sport : l'argent, le dopage, l'homosexualité, le

sport-spectacle. Il ne livre cependant aucune information nouvelle sur ces sujets. Ils constituent ici des prétextes publicitaires pour motiver l'achat de l'ouvrage.

L'objet de l'entretien est double : il s'agit dans le même temps de faire part d'un parcours, mais aussi d'une vision du monde du sport, comme une revanche de l'athlète, et comme un argument d'achat de l'ouvrage, dont le titre, *Ma vérité toute nue*, suggère qu'il contient des révélations spectaculaires sur l'homme et son environnement. Cependant, l'intérêt de ce témoignage réside résolument dans la capacité de l'athlète à comprendre les mécanismes du marché du sport-spectacle, et plus particulièrement des modalités de la communication marketing et de s'en servir à ses fins, sans y avoir été expressément formé.

2.1.2.3. Choix réalisés suite à l'enquête exploratoire

Suite à l'étude de ces documents, nous avons choisi d'écarter les « champions sportifs » les plus médiatisés car il est clairement apparu que leur situation ne peut être comparée à celle des sportifs amateurs ou professionnels qui n'ont pas connu les mêmes conditions financières et de popularité. Bien que très intéressante, l'étude de leur reconversion est à dissocier de celle des sportifs de bon niveau qui ne bénéficient pas de la même reconnaissance. Ils ne sont pas confrontés de la même façon aux problématiques de financement de leur reconversion, leur image leur permet d'entretenir un réseau de relations consistant. Certes, nous retrouvons beaucoup de points communs dans le processus de reconversion, mais ils ne font pas face à la même incertitude dans ce contexte.

Nous avons relevé des pistes intéressantes que notre démarche de recherche devra approfondir. Dans un premier temps, nous avons noté un certain écart entre l'image du sportif telle qu'elle est diffusée dans les médias et l'image que le sportif a de lui-même. Les émotions procurées par le sport semblent être un moteur plutôt que l'appât du gain, comme nous étions portée à le croire initialement. Nous notons également que la persévérance et le soutien de l'entourage ont été nécessaires, dans les deux cas abordés, pour franchir les obstacles d'un tel parcours, ses ruptures, ses transitions. Les sportifs étudiés ont pu prendre le pouvoir sur leur image, leur parcours, dès lors qu'ils comprennent et assument l'environnement dans lequel ils évoluent, qu'ils n'en deviennent pas les victimes. Pour cela, ils doivent savoir analyser leurs échecs et rebondir, circonscrire les sphères de leur vie et choisir leurs priorités, construire suffisamment tôt un certain nombre de règles qu'ils mobilisent dans les moments de doute.

Ce travail d'exploration nous a permis de déceler la complexité de l'identité du sportif de haut niveau. Toutefois, cet échantillon ne nous fournit pas d'élément sur le processus de formation dans le cadre de la reconversion. Par ailleurs, notre étude

s'inscrivant dans le cadre de la formation à distance, nous avons donc dû choisir des sportifs soumis à cette modalité.

2.2. Le recueil des sources primaires

Notre démarche de recueil a consisté à choisir le terrain de notre étude, puis à sélectionner les entretiens qui lui ont servis de support. Cinq sportifs ont ainsi été retenus dans un premier temps. Ils ont tous suivi une formation à distance à Icademie, centre de formation à distance. Nous avons finalement retenu deux récits, ceux de David et de Meredith. Il nous faut justifier ce choix, en abordant tout d'abord le terrain de notre étude.

2.2.1. Le terrain de l'étude

Concernant le choix du terrain d'étude, nous nous sommes naturellement tournée vers l'environnement professionnel dans lequel nous évoluons, puisqu'il s'agit ici de penser un accompagnement adapté aux sportifs dans un contexte précis. Les sportifs inscrits sur les listes de haut niveau bénéficient automatiquement de facilités d'accès et d'accompagnement, ainsi que les sportifs adressés par une fédération ou syndicat professionnel. En revanche, nombre de sportifs de carrière qui font d'eux-mêmes la démarche de la formation à distance dans cet organisme ne bénéficient d'aucun cadre réglementaire, tandis qu'ils ont consacré autant de temps et d'énergie à leur pratique. Nous tâcherons donc d'interroger des personnes relevant des différents champs : ayant bénéficié du statut de sportif de haut niveau, professionnels et amateurs.

De plus, il ne s'agit en aucun cas de procéder à une évaluation du dispositif, mais de prendre connaissance des représentations que les sportifs apprenants entretiennent à son égard, au regard de leur expérience de vie. Il nous faut donc faire part ici des conditions de formation de ce dispositif.

2.2.1.1. Présentation du centre de formation

Le recueil de données servant de base à notre étude a été réalisé parmi les apprenants du centre de formation à distance Icademie. A ce jour, le centre comprend environ 1300 apprenants inscrits toutes sessions confondues. Il propose une quarantaine de formations, du niveau IV au niveau I, parmi lesquels on peut compter des BTS, des diplômes de la Fédération Européenne des Écoles, des diplômes BTEC de l'Université de

Pearson¹⁹ et une quinzaine de titres RNCP de niveau IV, III, II et I. Les champs professionnels couverts sont avant tout rattachés au secteur tertiaire : immobilier, commerce, ressources humaines, stratégie, santé, informatique. Le centre a récemment développé de nombreux modules de spécialisation, notamment dans le sport ou le design ou l'e-stratégie.

Chaque année, environ une dizaine de sportifs de carrière « déclarés », c'est-à-dire qui informent les conseillers en formation de leur statut lors de leur prise de contact, s'inscrivent en formation à distance dans ce centre. Environ 10% sont orientés par les syndicats professionnels de sportifs, partenaires du centre de formation. Les 90% restants se présentent d'eux-mêmes, ou sont redirigés via des réseaux informels. La plupart des sportifs de carrière ne se déclarent pas directement auprès des services d'inscription, et c'est pendant l'accompagnement, en cours de formation, qu'ils sont identifiés. Ces personnes ne font pas connaître ce statut en raison de la disparité réglementaire en termes de financement entre les différents sports, selon que la pratique relève du secteur professionnel ou non. Les sportifs qui restent dans le cadre du sport amateur sont d'autant plus difficiles à repérer qu'ils ne bénéficient que très rarement de financements ou de passerelles leur permettant d'entrer en formation. Or, le processus de reconversion de ces sportifs est d'autant plus intéressant, car leur pratique, pourtant intensive, n'est reconnue par aucun organisme ou institution et ne leur ouvre aucune compensation pour le temps investi dans la pratique sportive. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'interroger une volleyeuse qui n'a pas bénéficié de financement de sa formation (Annexe 9, p. 75).

2.2.1.2. Notre démarche de recueil

Pour rappel, notre recherche s'inscrit dans une commande de la part d'Icademie en direction des sportifs de haut niveau, et consiste en une étude débouchant sur un processus d'intégration et d'accompagnement adapté aux spécificités de leurs profils. C'est donc tout naturellement que nous avons choisi d'interroger des sportifs de carrière apprenants dans ce même organisme. Au cours de notre enquête, en 2011, nous sommes chargée de l'accueil et de l'accompagnement des footballeurs professionnels, activité que nous cesserons deux ans plus tard pour d'autres, tournées vers le développement de processus de formation. Nous ne nous sommes pas restreinte à ces publics, afin de ne pas orienter notre étude sur les particularités du football, sport professionnel. Nous avons choisi de nous adresser à tous les disciplines en présence sans distinction, en prenant soin

¹⁹ BTEC (*Business and Technology Education Council*) : titres professionnels de l'Université britannique Pearson, enregistrés auprès de l'organisme d'État OFQUAL, équivalent du Répertoire National des Certifications Professionnelles.

toutefois de construire une grille de repérage qui nous a permis d'épurer un certain nombre de critères. Nous avons donc procédé par « saturation » du modèle en ce sens, quel que soit le sport concerné.

Pour entrer en contact avec nos interlocuteurs, nous avons passé une annonce sur les forums de discussion de la plateforme de formation, hébergée sous Moodle. Nous avons également obtenu le fichier d'inscription des sportifs déclarés inscrits en formation à ce moment-là. Nous y avons identifié dix profils, que nous avons contactés, tandis que neuf sportifs ont répondu à notre appel sur les forums. C'est à partir de ce moment que nous avons élaboré une grille de sélection, afin de ne retenir que les profils pertinents (Annexe 9, p. 75).

Nous avons procédé à une première vague de recueil en prenant soin, pour trois apprenants, de procéder à un premier entretien, portant sur le parcours des sportifs, puis un second, plusieurs semaines plus tard, portant sur l'expérience de formation. Pour deux apprenants, nous avons regroupé les deux phases, afin d'observer la forme la plus adéquate. Ayant constaté que ce choix n'est pas le plus judicieux, nous avons écarté les entretiens concernés. En effet, le temps qui sépare les deux entretiens permet une prise de distance plus productive, l'apprenant ayant eu le temps de réfléchir à sa situation depuis lors. Nous avons finalement conservé deux couples d'entretiens parmi les cinq recueillis. Le nombre d'entretiens n'est ici pas déterminant, car notre démarche n'entre pas dans une vérification quantitative et statistique de comportements. Rappelons-le, pour Marie-Christine Josso, « la méthodologie des Histoires de vie ne permet pas de travailler avec les grands nombres (...) » (2011, p. 63). Nous nous intéressons à la relation entre les représentations et les actions qui en découlent pour une personne donnée, dans un contexte donné, et ceci nécessite d'aborder sous différentes perspectives toute la complexité d'un parcours vu et dit par son auteur. Ce travail nécessite donc une étude en profondeur des dynamiques qui se jouent pour un seul et même sujet dans son contexte. En étudiant les récits de deux sujets, nous proposons de mettre en relief notre démarche méthodologique, qui consiste à proposer un angle d'analyse par l'incertitude dans un contexte de transition et d'instabilité.

2.2.2. Caractéristiques techniques

Le recueil de données a consisté à déterminer les conditions de captage du discours ainsi que la forme des entretiens. Nous ferons part également des limites de ces choix.

2.2.2.1. Conditions de captage

Les entretiens ont tous été enregistrés via un serveur téléphonique, aussi appelé « salle de conférence ». Les deux interlocuteurs doivent composer un numéro de téléphone, puis un code d'accès, différent selon qu'il s'agit de l'intervieweur ou de l'interviewé. Les entretiens sont ensuite téléchargés à partir du serveur FTP²⁰ de stockage.

La durée des entretiens oscille entre trente minutes et deux heures. Il a en effet été décidé sciemment de laisser à l'interviewé un large espace d'expression. Le chercheur intervient au sein de l'institut de formation dans lequel évoluent les sportifs interrogés. En conséquence, à certains moments, les apprenants vont parler de l'institut, l'évaluer, poser des questions sur les processus de formation et les examens.

Les consignes aux interlocuteurs sont, dans un premier temps, et concernant la première phase des entretiens,

- de faire part de leur parcours et de leurs expériences de vie, notamment en ce qui concerne le sport et leur scolarité, afin d'observer les symétries et les dissymétries entre ces deux éléments du projet de vie,
- de témoigner de leurs relations aux autres tout au long de ce parcours, de les qualifier et de faire part de leur rôle dans la trajectoire,

Dans un deuxième temps, en ce qui concerne la seconde phase des entretiens, relative à l'expérience de la formation à distance, il s'agit de :

- décrire son cheminement vers le projet de formation,
- témoigner de son expérience, des acteurs présents et du rôle qu'ils y ont joué.

Le chercheur s'est autorisé à relancer régulièrement son interlocuteur afin d'obtenir des précisions sur un point spécifique du récit. Dans une perspective compréhensive (Kaufmann, 2014), nous avons également régulièrement exprimé empathie et engagement afin de favoriser la confiance et susciter les confidences, car « l'informateur a besoin de repères pour développer son propos » (Kaufmann, 2014, p. 52). Nous sommes donc entrée dans le monde de nos interlocuteurs, tout en restant nous-mêmes, comme préconisé. Nous avons pu le faire parce que nous avons évolué dans un contexte sportif et que nous sommes nous-mêmes concernée par cette activité, bien qu'à un niveau très modeste. Notre expérience nous a permis de nous rapprocher de nos interlocuteurs en mobilisant des notions ou des concepts spécifiques au sport, comme nous le verrons dans nos analyses.

²⁰ FTP : *File Transfer Protocol*. Il s'agit d'un protocole de transfert d'informations sur un serveur, utile pour stocker des données.

2.2.2.2. Forme et limites des entretiens

Il s'agit d'un entretien biographique téléphonique réalisé en fin de journée. Nous avons réalisé un premier entretien portant sur le parcours du sportif avant d'entrer en formation à distance puis, plusieurs mois plus tard, en milieu de parcours, un second entretien a été effectué sur la formation elle-même.

Les personnes interrogées peuvent être chez elles, mais aussi au volant d'une voiture, dans la rue... Nous ne maîtrisons pas les conditions physiques de l'entretien, ce qui a pour effet, au cours du second entretien avec David, de provoquer une coupure de quelques minutes, et donc du rythme des échanges. De plus, l'interlocuteur peut aussi bien faire autre chose et n'être pas tout à fait concentré. Heureusement, cette situation n'a été rencontrée qu'une seule fois. La durée de l'entretien en a été allongée, mais l'engagement de notre interlocuteur a permis de limiter la perte d'informations.

2.2.3. Les participants

Nous avons finalement retenu deux participants dans le cadre de notre enquête : David et Meredith. Ils ont chacun passé deux entretiens, comme précédemment annoncé.

2.2.3.1. David

Lors du premier entretien, qui a lieu le 20 septembre 2013, David est en formation en DEES (Diplôme Européen d'Études Supérieures) Assistant en Ressources Humaines, pour une durée d'un an renouvelable une fois. Il a 36 ans. Les DEES sont des diplômes de la Fédération Européenne des Écoles (FEDE) de niveau II. Les examens sont répartis sur trois sessions : en janvier, en juin et en octobre. Un parcours leur est proposé, mais ils peuvent choisir de valider les modules de leur choix sur la session de leur choix. Concernant David, il ne lui reste plus qu'à passer le mémoire. Il connaît l'intervieweur qui l'a accueilli, lui a présenté les différents cursus, l'a conseillé dans le choix de sa formation et a procédé à son inscription. A la date de l'entretien, il est inscrit depuis un an.

Le second entretien se déroule le 7 mars 2014, soit six mois environ après les premiers échanges. Il a validé son mémoire en janvier 2014, et s'est reconverti dans l'accompagnement des footballeurs professionnels. Ancien joueur lui-même, il a connu le statut de sportif amateur, puis professionnel, mais n'a jamais fait partie des listes officielles des sportifs de haut niveau. Son statut lui confère des droits, grâce à l'existence d'un syndicat de joueurs professionnels, chargé d'accompagner les joueurs pendant leur carrière.

2.2.3.2. Meredith

Lors du premier entretien, le 11 novembre 2013, Meredith est inscrite en Bachelor Immobilier depuis trois mois. La formation est prévue sur un an, renouvelable une fois. Il s'agit d'un titre professionnel de niveau II inscrit au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) certifiant au métier de « Chargé d'Affaires en Immobilier ». L'obtention de ce titre permet la délivrance de la carte professionnelle d'agent immobilier, autorisant ainsi l'exercice de cette activité réglementée. Meredith a 30 ans au moment de cet entretien. Elle ne connaît pas son interlocuteur.

Le second entretien se déroule quatre mois plus tard environ, le 23 mars 2014. Meredith a passé une session d'examens en mars, et vient de recevoir ses résultats. Elle n'obtient pas la moyenne et doit repasser deux matières : la simulation professionnelle et le mémoire professionnel.

Meredith est une joueuse de volley-ball. Elle a joué notamment en équipe de France et en tant que professionnelle. Elle a brièvement fait partie de la liste officielle des sportifs de haut niveau, dans la catégorie « Juniors ».

2.3. Récapitulatif de la démarche de recherche

Plusieurs formes de recueils de données ont été mobilisées. Le tableau ci-dessous récapitule cette démarche :

	Méthode	Moyen	Public	Objectifs
Pré-enquête	Entretien semi-directif Non enregistré Prises de notes	En face à face	1 responsable du pôle haut niveau en CREPS	Comprendre les conditions de mise en œuvre du double projet selon un professionnel en charge de l'encadrer Repérer les incertitudes
	Entretien semi-directif Non enregistré Prise de notes	En face à face	1 formateur d'entraîneurs (professeur de sport)	Interroger la distance de l'entraîneur avec son ancienne pratique de compétiteur Repérer les incertitudes
	Entretien semi-directif Enregistré Verbatim	Par téléphone	1 Responsable de projet « Reconversion des sportifs de haut niveau » INSEP	Interroger l'engagement institutionnel auprès des sportifs de haut niveau dans le cadre de leur reconversion Repérer les incertitudes
	Interview radiodiffusée Podcast Verbatim	Émission « Regarder les Hommes changer » du	Amélie Mauresmo Joueuse de tennis reconvertie	Recueillir un récit de vie et de reconversion désirée et réussie d'un sportif semi-

		14/08/211 de Frédéric Taddeï		professionnel Repérer les incertitudes
	Lecture Grille de lecture	Biographie	Romain Mesnil (2010) Perchiste français	Recueillir un récit de vie et de reconversion d'un sportif de haut niveau Repérer les incertitudes
Recueil puis choix des données primaires	Récits biographiques de type entretiens compréhensifs	Enregistrés via un serveur téléphonique	5 sportifs de carrière	Repérer les expériences de l'incertitude au sein des parcours de vie
	Récits de formation De type entretiens d'explicitation	Enregistrés via un serveur téléphonique	5 sportifs de carrière	Repérer la mobilisation des expériences pour faire face aux incertitudes en formation dans le cadre de la reconversion

Après avoir explicité notre démarche de recherche, il nous faut maintenant aborder la méthodologie de traitement des données que nous avons choisie d'appliquer. C'est ce que nous ferons dans le chapitre suivant.

3. LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Le traitement des données nécessite de prendre en compte deux méthodes d'analyse : celle du récit de vie d'une part, et celle de l'analyse interlocutive. Le récit fait intervenir dans le temps des événements et des acteurs. Il peut être mobilisé comme un témoignage du contexte spécifique de la pratique du sport de haut niveau et du projet de reconversion.

3.1. Une démarche d'analyse croisée

Avant toute analyse, nous avons élaboré une grille de lecture à partir des objectifs poursuivis par notre recherche, affinés par la suite par l'enquête exploratoire précédemment décrite.

3.1.1. Une grille composite

L'analyse des données recueillies a été réalisée à partir d'une grille « composite » élaborée à partir de trois approches complémentaires. Rappelons d'abord les trois principaux objectifs de cette analyse :

- Repérer les savoirs expérientiels par l'identification d'expériences déterminantes en situation d'incertitude et des analyses qui en résultent,
- Décrire le processus de construction des savoirs par l'analyse des actions entreprises dans un contexte d'incertitude,
- Identifier le pouvoir de formation sous-entendu ou revendiqué par l'apprenant dans un cadre reconstruit par lui-même.

Dans un premier temps, pour répondre à ces exigences, nous abordons les thématiques proposées par la méthode de l'analyse narrative-biographique en trois points : la *présentation de soi (Selbstdarstellung)*, ou subjectivation par le sujet « qui permet d'accéder aux structures de significations mises en œuvre dans le processus narratif » (Delory Momberger, 2004, p. 231), les *données biographiques*, c'est-à-dire les expériences vécues, puis le contexte dans lequel évoluent les sujets interviewés, afin de reconstituer des « *profils expérientiels* » (*ibid.*) face à l'incertitude. Reprenons également « l'inventaire systématique des acquis expérientiels comme autant de ressources déjà à disposition ou, des limites à prendre en compte dans des apprentissages nouveaux (...) » (Josso, 2001, p. 76).

Ce processus de construction de l'autonomie dans l'apprentissage sera observé en mobilisant l'approche relationnelle et interlocutive étudiée par Jacques (1982) et Ricœur (1990), et mise en œuvre dans la pragmatique du langage en contexte éducatif à travers l'analyse du débat comme espace interlocutif d'identification des textes et des personnes (Martinez, 2005). L'analyse interlocutive consiste à étudier le matériau sous le prisme de quatre questions : l'objet, la forme, le fond et la finalité. Nous compléterons cette approche par l'étude de la socialisation telle que Goffman (1967) nous la présente, à savoir le respect d'un certain nombre de rites d'interactions dans un objectif de « savoir vivre ensemble ». Notons enfin que nous avons dû adapter une approche mise en œuvre dans un cadre éducatif à un cadre d'accompagnement des adultes en formation. Pour cela, nous avons relevé les « règles de conduites » (Bourassa, Serre, Ross, 1999) élaborées par les apprenants, et nous avons tenté de les relier, lorsque cela est possible, aux expériences telles que retraitées.

3.1.2. L'analyse des données

L'analyse des données a été réalisée grâce à l'approche interlocutive en pragmatique personnaliste, introduite théoriquement par Francis Jacques et mise en action pratique empirique par Marie-Louise Martinez (2005). Cette démarche s'inspire de quatre grands domaines disciplinaires : la linguistique de l'énonciation et de l'interlocution, telle que définie par Bakhtine (1979/1984) et Benveniste (1966) qui considère l'intention de l'énonciation et qui introduit le concept d'interlocution. Nous mobiliserons également la philosophie pragmatique de Wittgenstein, Austin (1970) et

Searle (1972) avec l'étude des actes de langage, puis Francis Jacques (1979, 1985, 1988) dans son travail sur l'identité dans le dialogue et Paul Ricoeur (1990) qui traite de l'élaboration de l'identité dans le récit. Les champs de la sociologie et l'anthropologie seront également convoqués, via les rites d'interaction de Goffman (1974), et l'étude des pratiques langagières par Charlot (1999a & 1999b). Nous utiliserons enfin des travaux issus de la psychologie sociale, à partir notamment des travaux des psychologues Bruner (1983) ou Vygotski (1926). Le croisement de ces champs permet en effet de donner à voir le sujet dans plusieurs de ses dimensions, car « la personne est un concept carrefour et pluriel, à la croisée de plusieurs disciplines (linguistique, psychologie, philosophie, anthropologie, etc.). » (Martinez & Gadchaux, 2014, p. 2). Ainsi, vue comme le résultat d'un processus de co-construction « on comprend désormais la personne, non comme une entité substantialiste, mais comme un processus relationnel d'émergence intersubjective et intra-subjective. » (*ibid.*).

La méthode mobilisée implique d'aborder trois niveaux d'analyse du matériau recueilli. Dans un premier temps, il s'agit de déterminer les thèmes abordés et de repérer ce qui en est dit. C'est la dimension thématique ou logico-sémantique. Dans un second temps, nous dégagerons la dimension syntaxique, c'est-à-dire la manière dont les propos sont tenus à travers la syntaxe, l'ordre des mots, la construction du discours, afin de déterminer comment l'interlocuteur décrit, raconte, négocie, écoute. Enfin, nous étudierons la dimension pragmatique ou pragmatico-relationnelle, c'est-à-dire la modalité de communication choisie par l'interlocuteur pour faire passer son message à la personne à qui il s'adresse, et dans quel but. Nous relèverons notamment les pronoms personnels comme indicateurs du positionnement du sujet dans la relation, car

La dynamique relationnelle (locutoire, interlocutoire, délocutoire, elle, nous vous eux) articule les trois instances énonciatives du pronom personnel (je tu il elle, nous vous eux) dans la construction identitaire de l'émergence de la personne. Le tiers délocuté dont l'éviction fonde la langue (Benveniste, 1966) peut devenir, grâce à certains dispositifs, locuteur, locutaire et sujet énonciateur (Martinez, 1999). (Martinez & Gadchaux, 2014, p. 2-3)

L'incertitude n'est alors plus seulement du ressort d'un seul acteur, mais une combinaison d'événements issus de la mise en relation des sujets au monde et à autrui. Cette dimension permet de comprendre comment se constituent les rôles, les places, les identités, aux yeux de la personne qui parle. Pour chaque dimension, grâce à l'enquête exploratoire, nous avons prévu de distinguer un certain nombre de marqueurs dont il nous faut faire part ici.

3.1.3. De quoi l'on parle ?

Abordons, dans un premier temps, les thèmes et domaines récurrents que nous avons cherché à repérer dans le discours de l'apprenant, au moment de l'entretien. Pour

mobiliser ce travail, nous faisons toujours référence aux travaux sur l'analyse interlocutive : « l'analyse du discours repère les contenus sémantiques qui correspondent à la question catégorielle *De quoi parle-t-on ?* Ici, le sens renvoie au rapport des signes avec les signifiés et les objets de référence » (Martinez & Gadchaux, 2014, p. 6) :

- Les expériences vécues, les étapes clairement identifiables de son histoire : le début de la pratique sportive, les premières compétitions d'importance, l'engagement dans le sport à part entière, les ruptures, le début de la reconversion, (liste non exhaustive).
- Pour chaque expérience, les acteurs en présence : la famille, les amis, les pairs, tout au long de ces événements, et leur rôle.
- Pour chaque expérience, les contextes concernés : la famille, l'école, le club de sport, les médias, les fédérations, les entreprises, la formation.

3.1.4. Comment on parle ?

Dans un second temps, l'analyse interlocutive préconise l'étude de la forme du discours, sa syntaxe et ses opérations discursives :

La forme est inséparable du contenu, il n'y a pas de contenu sans forme, l'analyse du discours prend en compte la matérialité du langage. Elle renvoie au rapport de différence des signes avec les autres signes, correspond aux questions catégorielles comment – au moyen de quels matériaux ? (Martinez & Gadchaux, 2014, p. 9)

Les indicateurs que nous retenons, au regard de ce que nous livrent nos références, sont donc les suivants :

- S'engager dans l'interaction dialoguée : répond franchement, ne veut pas répondre, répond à côté, digresse.
- S'engager dans une description : comment décrit ? Énumère ? Évalue ?
- S'engager dans une narration : ordre des événements, insiste sur certains événements, théâtralise, évoque ses émotions, met en scène, se met en scène et se donne un certain rôle, s'implique dans une identité collective.
- S'engager dans une explication : définitions comparatives, autres techniques descriptives.
- S'engager dans une argumentation : démonstration d'une thèse, stratégie d'exemplification, de mise en lumière d'hypothèses, de conceptualisation, mises au service d'un souci de convaincre l'interlocuteur.

Comme Dominicé (2002) le souligne, la forme donne des indications sur le contenu. Son analyse participe donc ici à évaluer l'intention de l'interlocuteur lors de la transmission de son message.

3.1.5. Qui parle à qui et pourquoi ?

Les actes de paroles, les subjectivèmes, les indicateurs de personnes nous permettent de relever comment un interlocuteur interprète, redéfinit les statuts, les rôles et les places des acteurs en présence, y compris de lui-même :

On agit avec des mots ou des actes de langage, pas d'énoncé sans énonciation, sans intention d'énonciation. Mais il n'y a pas d'énonciation sans interlocution : tout énoncé est acte langagier, situé dans un échange, dialogique, fût-il imaginaire. La dimension pragmatique peut prendre en compte la relation aux autres. (Martinez & Gadchaux, 2014, p. 10)

Pour rendre compte de la mise en « acte de langage » de la relation, nous relèverons donc les indicateurs suivants au sein des entretiens recueillis :

- L'interpellation : comment l'apprenant nomme les acteurs.
- L'énonciation de la subjectivité, identité singulière : pronoms personnels et termes affectifs (dramatisation de soi, intonation, évocation du corps, émotions).
- L'énonciation de la subjectivité, identité sociale : s'inclut dans un groupe d'appartenance ou parle des relations fortes qui les constituent, marqueurs de coopération.
- Définition de l'altérité et de la relation à l'altérité : définir l'identité des autres.

La manière « d'être envers soi-même, autrui et le monde » de nos interlocuteurs transparaît dans leur discours. En étudier les traces nous permet de comprendre comment ils se construisent, comment ils établissent un rapport aux autres et au monde à travers les champs du sport, de la formation, de la famille, de l'entreprise.

La méthode de l'analyse interlocutive permettra d'identifier ce qui se dit, comment cela se dit, et dans quelle relation le dialogue s'instaure. Grâce à ce travail, nous chercherons à déterminer quel regard les sportifs interrogés portent sur leur parcours, comment ils parlent de leurs expériences, de leurs ruptures, de leurs victoires, de leurs échecs et quelle est la place qu'ils réservent à l'incertitude. En rapprochant ces récits de l'expérience de formation, nous désirons repérer les actions mises en œuvre qui font appel à l'expérience de l'incertitude. Nous pourrions ainsi dire dans quelle mesure, et grâce à quoi ils réussissent ou non à mobiliser ces expériences au service de leur projet de formation.

4. RÉSULTATS

Nous procéderons en trois temps pour exposer nos résultats.

Dans un premier temps, nous ferons part des analyses récoltées dans le cadre des récits de vie. A cette occasion, nous aborderons, pour les deux entretiens, les modalités d'intervention du chercheur, afin de faire part de la méthode de l'entretien compréhensif

pour laquelle nous avons opté. Puis, nous procèderons à l'analyse interlocutive dans ses trois dimensions sémantique, syntaxique et pragmatique, pour chacun des entretiens.

Dans un second temps, nous tâcherons de rendre compte des déclarations des personnes interrogées en relation avec l'incertitude pendant la formation.

Nous tâcherons enfin, dans un troisième temps, de comparer les expériences de l'incertitude pendant la carrière et le regard que porte l'apprenant sportif sur l'incertitude en formation.

Ceci nous permettra enfin de distinguer les caractéristiques du rapport à l'incertitude des personnes interrogées, c'est-à-dire du rapport qu'elles entretiennent avec elles-mêmes, avec autrui et avec le monde. Nous verrons alors en quoi l'incertitude constitue ou non un acteur déterminant dans leur parcours, et en quoi la circonscrire leur permet de se positionner en acteur autonome et maître de son parcours.

4.1. Les interventions du chercheur

Comme nous avons pu le mentionner, nous intervenons régulièrement, tout au long des entretiens, dans une perspective compréhensive (Kaufmann, 2014). Ces interventions sont de cinq ordres : il s'agit du questionnement, de la validation des propos de l'interlocuteur, des relances, du recentrage et des commentaires qui impliquent le chercheur auprès de celui qui se confie à lui. On remarque que le chercheur laisse son interlocuteur libre de s'exprimer dans un premier temps, puis, qu'il interagit de plus en plus avec lui, instaurant un véritable dialogue. L'intervention ainsi réalisée peut être considérée comme une forme d'accompagnement du sujet en formation à distance, car elle laisse aux acteurs interrogés l'espace nécessaire pour décrire, analyser, justifier, donner du sens à ses actions. Cette démarche se veut un support de prise de décision pour l'apprenant dans son contexte. Au fur et à mesure que le temps passe au cours des entretiens, les interactions se diversifient davantage. Ainsi, les troisième et quatrième quarts des entretiens sont-ils les plus variés en termes de types d'interactions, comme nous allons le voir.

4.1.1. Les questionnements

Orienter l'interlocuteur

Dans un premier temps, il s'agit d'orienter l'interlocuteur dans son propos, de piloter l'entretien. Même s'il est nécessaire de le laisser libre d'orienter son récit, il est malgré tout essentiel de donner une direction à l'entretien afin de répondre aux objectifs de recherche. Ce questionnement invite au partage de l'expérience.

David – entretien n°1

1 CH : on peut démarrer déjà avec euh // un historique // peut-être euh // scolaire euh / et puis et / et puis après à vous de de me dire ce que vous voulez dire par rapport à tour au // au parcours

319 CH : d'accord // euh bon ben dernière thématique si vous le voulez bien euh c'qu'on r'garder euh / ça s'rait les différentes personnes les différents acteurs euh / qui ont eu une importance dans dans votre parcours / euh que ça soit des joueurs des entraîneurs bon les parents vous en avez déjà parlé / euh peut-être des profs des / euh des voilà // à vous d'me dire c'que voilà les les personnes et puis p't'être des institutions / je sais pas bon la fédé vous en avez parlé avec l'E... / aussi et euh ben y'peut y avoir euh les médias y'peut y avoir euh euh l'entreprise elle-même le monde de l'entreprise puisque finalement vous n'n'avez pas tant parlé qu'ça //

Meredith – entretien n°1 :

15 CH : ah oui // c'est intéressant / justement // c'est ce qui fait l'originalité de la chose / quoi // ben donc si vous voulez bien / on peut commencer par-là / par le parcours euh // déjà / il y a le parcours scolaire /// et après le parcours de vie // enfin / faites comme vous le sentez au fur et mesure de ce que vous voulez me / me dire sur votre parcours // et puis euh // ben je /// j'vous relancerai peut-être sur deux ou trois points / mais euh / voilà / c'est surtout vous qui allez parler en fait //

307 CH : d'accord // et tout ce qui correspond / pa's'que vous me parliez tout à l'heure du suivi qui était assez carré / donc tout ce qui était suivi / accompagnement / euh // entre le / les entraînements et le / la scolarité / euh // c'est quelque chose qui vous a aidé aussi à construire euh / votre euh / votre scolarité / votre profil / ou est-ce que vous avez pris des décisions vous-même par rapport à ce que vous voyiez autour de vous // comment est-ce que ça s'est passé de / à ce niveau-là

Solliciter les confidences

Le second type de questionnement vise à inciter l'interlocuteur à partager son ressenti à propos d'un événement ou d'une situation.

David – entretien n°1

125 CH : (...) voilà je voulais savoir comment vous avez vécu c'parcours du combattant là si c'est comme ça que vous l'avez ressenti //

337 CH : c'est sûr // mais / en attendant j'ai l'impression / vous allez me dire ce que vous en pensez / que justement le football euh tel qu'on nous l'montre aujourd'hui aurait besoin justement de joueurs qui pensent au collectif / c'est p't'être un besoin qui ressort aujourd'hui

Le chercheur demande à David de valider ou d'invalider ce ressenti et l'invite à se livrer.

Meredith – entretien n°1

275 CH : (acquiesce) // d'accord / euh // si ça vous dérange pas j'ai quelques petites questions pour approfondir quelques points / euh // moi c'était par rapport au parcours scolaire / déjà euh // j'avais voulu savoir euh avant euh // le BTS // 'fin / euh // comment ça s'était passé dans le rapport à l'école euh // tout allait bien / vous avez été à l'aise euh // normalement /

Approfondir une thématique

Le troisième type de questionnement consiste à approfondir une thématique que le chercheur pense particulièrement intéressante. Ces questions reprennent les propos tenus ou les idées émises, complètent les phrases :

David – entretien n°1

157 CH : je voulais savoir à votre avis d'où vient ce sérieux cette implication est-ce que c'est parce que euh // vous aviez conscience que votre père avait placé des espoirs particuliers euh en votre carrière euh que euh ben il travaillait dur euh qu'il n'avait pas pu atteindre ses propres objectifs sportifs //

301 CH : est-ce que (rires) / est-ce que c'est un objectif en soi pour euh pour les joueurs finalement de de d'obtenir 'fin de de de se créer cette euh cette image-là euh et de d'avoir finalement de de d's'trouver une identité à travers cette image là la voiture les / habits enfin cette apparence là

327 CH : et et dans et dans la relation avec les aut'joueurs / et est-ce qu'on se euh y'a comment dire on s'compare on / on on s'tire un peu la bourre comme on dit euh / ou est-ce que c'est vraiment strictement professionnel euh //

Meredith – entretien n°1

251 CH : (acquiesce) / compliqué // oui on bascule vite en fait // on se rend compte qu'on peut basculer très vite et passer euh // de / d'un statut à un autre euh // sans // sans vraiment maîtriser ce qui nous arrive quoi /

Il peut également s'agir de demandes de précisions isolées afin de situer les événements dans le récit et de pouvoir reconstituer l'historique, de précisions sur les modalités de formation, d'éléments de discours incompris.

David – entretien n°1

211 CH : d'accord // et ils proposaient le DEAU à distance /

219 CH : d'accord (acquiesce) // c'était en quelle année le DAU

245 CH : d'accord // et le DUGOS se faisait en à distance aussi //

247 CH : tout est à distance /

259 CH : d'accord // ok / et vous avez l'intention d'passer le / le / spécifique du BE deux //

373 CH : // ils ne sont pas informés c'est ça que vous voulez dire ?

Meredith – entretien n°1

59 CH : et qu'est-ce que vous faisiez comme

61 CH : comme / métier / quel était votre poste /

63 CH : pardon j'veus ai mal entendue // dans une entreprise qui fait /

275 CH : (acquiesce) // d'accord / euh // si ça vous dérange pas j'ai quelques petites questions pour approfondir quelques points / euh // moi c'était par rapport au parcours scolaire / déjà euh // j'voulais savoir euh avant euh // le BTS // 'fin / euh // comment ça s'passait dans le rapport à l'école euh // tout allait bien / vous avez été à l'aise euh // normalement /

Réorienter la discussion

Un quatrième type de questionnement consiste à réorienter la discussion pour éviter que le propos ne s'éloigne trop des préoccupations de recherche.

267 CH : moi j'aimerais revenir sur la reconversion à proprement parler // à quel moment vous avez tilté qu'il fallait mettre en place quelque chose au niveau de la reconversion / à quel moment vous avez créé un autre projet pro que euh celui de joueur finalement / à quel moment vous vous êtes rendu compte vous avez pris conscience de ça /

361 CH : d'accord / ok // (sourit) en ce qui concerne euh le fait de travailler / 'fin de travailler / de pratiquer un sport / à assez haut niveau quand même / puisque vous avez / vous avez pratiqué en équipe de France junior / ce qui est pas rien euh // ça / j'avais savoir quelle était votre euh // vos impressions sur le moment / maintenant avec le recul / surtout en rapport avec la médiatisation des sports aujourd'hui / euh // quel regard vous avez là-dessus /

Ce type de questions est plus rare dans le cadre de l'entretien avec Meredith.

En plus de questionner, nous avons voulu encourager nos interlocuteurs à se livrer. Pour cela, nous avons veillé à régulièrement valider la parole de diverses manières.

4.1.2. Les validations

Les différents entretiens sont caractérisés par des interventions visant à valider et encourager la parole de son interlocuteur. Nous en avons régulièrement signalé les traces, bien qu'il ait été impossible de rendre compte de tous afin de ne pas alourdir notre propos. Ils apparaissent tout au long des entretiens.

Les acquiescements

Les validations prennent plusieurs formes. La première consiste à acquiescer, comportement qui revient à 134 reprises chez le chercheur dans le cadre du premier entretien mené avec David, contre 178 avec Meredith. Ils invitent l'interlocuteur à continuer son récit. Ils prennent plusieurs formes :

CH : d'accord

CH : ouais

CH : oui

CH : (acquiesce)

Les reprises

Le chercheur valide également les propos en les répétant. Ce comportement répond à la nécessité de reconnaître la parole de son interlocuteur, tout en l'invitant à poursuivre son discours.

David – entretien n°1

226 D : non non non / ce c'était avant c'tait avant c'tait avant / c'tait au /

227 CH : c'était avant

(...)

264 D : (...) non non non c'est une réforme spécifique au football là / rien à voir avec les BP

265 CH : même pas // ah c'est spécifique // d'accord // d'accord

Meredith – entretien n°1

72 M : (...) ce qui est un peu compliqué

73 CH : compliqué

Les synthèses

Une seconde forme de validation vise à résumer une idée. Ces interventions visent à l'assurer que le chercheur comprend et suit sa pensée, elles l'invitent également à s'assurer de la bonne compréhension de ses propos.

David – entretien n°1

190 D : (...) voilà ça rejoint un peu l'côté sérieux et euh / et professionnel pa's'que euh

191 CH : pré- prévoyant

(...)

194 D : (...) tous tous les gens y'z'ont l'image de // du footballeur euh trop payé tout ça donc euh

197 CH : oui qui gagne des millions (acquiesce)

(...)

332 D : (...) ben les jeunes c'était euh euh moi j'suis en centre de formation il faut à tout prix que je réussisse / là y'a un nouveau qui arrive euh euh il va nous piquer notre place / faut faire gaffe euh /

333 CH : d'accord // et c'est ça et ouais y'sont en concurrence /

Meredith – entretien n°1

104 M : et euh // ben j'ai aussi quitté mon copain en même / ben j'ai fait la totale (rires) //

105 CH : d'accord / la totale

(...)

244 M : (...) donc là j'suis sauvée / sauvée / soulagée // et euh / (...)

249 CH : ça se termine bien / (rires)

(...)

302 M : c'était encadré

303 CH : c'était pas la démocratie / quoi /

Terminer les phrases

Toujours dans le but de clarifier les propos, il nous est arrivé de terminer les phrases lorsque le discours de nos interlocuteurs s'arrête. Leur silence traduit la menace, il tient en haleine, instaure du suspense que nous brisons, reconnaissant ainsi la pensée de l'autre.

David – entretien n°1

254 D : (...) et il veut pas y aller non plus parce que et ben le club ben peut-être que il va se servir de ça pour dire ben tu vois //

255 CH : (acquiesce) / t'es pas indispensable

Meredith – entretien n°1

250 M : ça se termine bien / ouais heureusement mais bon c'était euh // voilà / fallait pas qu'la situation euh // sans emploi s'éternise pa's que ça allait devenir euh /

251 CH : (acquiesce) / compliqué // oui on bascule vite en fait // on se rend compte qu'on peut basculer très vite et passer euh // de / d'un statut à un autre euh // sans // sans vraiment maîtriser ce qui nous arrive quoi /

L'empathie

Nous avons enfin veillé à faire preuve d'empathie, dans le but de créer un espace de confiance et inciter aux confidences. Nous avons relevé les rires, les marques langagières d'expressions des émotions, les intonations révélant l'étonnement. Au nombre de 17 dans les échanges avec David, nous en comptons 15 lors de l'entretien avec Meredith. Elles ont, elles aussi, vocation à instaurer un espace de confiance avec l'interlocuteur en se faisant le reflet du récit et du sens qu'il cherche à véhiculer.

David – entretien n°1

43 CH : aïe

55 CH : quand même

57 CH : aie // aïe / dur / (rires)

83 CH : bien

91 CH : (sourit)

105 CH : (rires)

135 CH : ben oui // c'est compliqué quoi / (acquiesce)

169 CH : d'accord

293 CH : (rires) rien à voir

Meredith – entretien n°1

23 CH : (souffle)

79 CH : aïe / aïe

203 CH : oh la la

243 CH : oh / félicitations

403 CH : (rires)

Les marques sont relativement semblables entre les deux entretiens. Elles reflètent l'étendue de la palette de situations et d'émotions qu'ont vraisemblablement vécues nos interlocuteurs : découverte, exaltation, moments difficiles, découragements, réussites, échecs. L'humour y joue ici un rôle bien particulier : il permet de prendre de la distance avec soi-même et avec les événements qui ne sont pas forcément positifs en soi. Le chercheur se fait donc le reflet de ces émotions et reconnaît par là-même leur existence et les légitime. Nous allons plus loin encore lorsque nous commentons les propos et donnons notre avis sur les événements.

4.1.3. Les commentaires

Nous avons relevé deux types de commentaires de la part du chercheur : ceux qui l'impliquent, afin d'encourager et de rassurer son interlocuteur, et ceux qui se font le reflet du sens commun, justifiés par la nécessité de confronter le sportif à l'image du sportif véhiculée notamment par les médias.

S'engager pour encourager et rassurer

Régulièrement, nous avons fait part de notre sentiment à l'égard du parcours évoqué pour inciter notre interlocuteur à confier son point de vue, à le préciser, voire à nous contredire s'il le juge nécessaire :

David – entretien n°1

125 CH : (...) j'ai quand même euh j'ai l'impression qu'c'est assez compliqué / c'est c'est vraiment une euh une lutte quoi / pour euh pour s'intégrer pour euh pour réussir à jouer pour euh / euh donc c'est que'que chose qui doit être quand même assez // difficile à à à vivre quand on est jeune et super motivé

307 CH : j'ai l'impression j'ai l'impression qu'y a deux mondes en fait // y'a / entre les deux les deux niveaux //

393 CH : (acquiesce) c'est euh c'est un véritable métier au-delà du foot lui-même euh ça c'est encore un autre métier /

397 CH : (acquiesce) // oui c'est ça va au-delà de // juste / de du fait d'informer quelqu'un sur euh c'qu'il peut faire plus tard quoi / c'est vraiment c'est c'est complexe quoi //

Dans le cas de Meredith, ces interventions ont davantage pour rôle de la rassurer, lorsqu'elle ne semble pas être fière de ses actions, par exemple, lorsqu'elle sélectionne la région de son prochain club.

Meredith – entretien n°1

126 M : j'trace des lignes // j'monte pas au-dessus de NI... / hein // j'vais pas en Bretagne pa's que c'est trop loin // 'fin j'suis originaire d'AE... donc j'ai dit / c'est trop loin / j'y vais pas //

132 M : oui non mais c'est vrai // donc euh //

133 CH : non mais c'est euh // c'est une façon de procéder / très personnelle mais // en même temps très pragmatique hein /

(...)

271 CH : oui et puis c'est une expérience valorisante quand même /

Le reflet du sens commun

Nous nous sommes également fait le reflet du sens commun, afin de passer ces idées au filtre de l'expérience vécue du sportif lui-même :

David – entretien n°1

295 CH : d'accord // c'est amusant parce que 'fin amusant / c'est intéressant / parce que euh bon c'est vrai qu'on a souvent cette image du sport euh très médiatique et euh très flambeur euh avec des euh des des salaires qui montent très très haut / et en fait c'est 'ti peu la seule image qui est reflétée 'fin qui est l'image le / l'image qui est la plus connue euh c'est celle là euh et euh pour me parler de / comment dire cette image là finalement / vous me parlez des voitures // et c'est vraiment le euh le témoin de l'apparence quoi / euh c'est la voiture // c'est le le critère quoi

337 CH : c'est sûr // mais / en attendant j'ai l'impression / vous allez me dire ce que vous en pensez / que justement le football euh tel qu'on nous l'montre aujourd'hui aurait besoin justement de joueurs qui pensent au collectif / c'est p't'être un besoin qui ressort aujourd'hui

341 CH : (acquiesce) // d'accord (rires) mais c'est vrai enfin c'est vrai / c'est l'image qu'on en reçoit aujourd'hui / euh on parle de tel joueur et de tel joueur /

Nous avons cherché à adopter au mieux la posture du chercheur dans le cadre d'un entretien compréhensif à visée biographique. Il nous faut maintenant observer quelles informations nous livrent les sportifs interrogés face à ces choix.

4.2. La carrière de David

Le parcours de David est marqué par cinq grandes phases : la découverte du football, la formation et la pratique en club amateur, la pratique professionnelle à haut niveau, le recentrage du parcours et la reconversion. Ces étapes sont ponctuées de quatre ruptures : la détection, le premier contrat professionnel, la blessure et l'arrêt de la pratique.

4.2.1. De quoi on parle : les étapes du parcours de David

David se plie volontiers à l'exercice du récit et se révèle prolixe. Pour des raisons pratiques, il a été nécessaire de sélectionner les temps de l'entretien les plus révélateurs de son parcours et d'une nouvelle identité professionnelle, en construction. Les thématiques les plus révélatrices que nous avons choisi d'aborder sont le milieu d'origine, l'initiation au sport, la détection de son talent, son parcours scolaire et supérieur, le stade de développement de la pratique sportive, le statut professionnel et la reconversion. Nous avons ensuite consacré un paragraphe spécifique au monde du football professionnel, afin de faciliter l'étude croisée avec les autres témoignages recueillis dans d'autres sports. Ceci nous permettra de distinguer les particularités de la pratique de chaque sport et d'identifier des caractéristiques, entre sport amateur, professionnel, médiatique ou non.

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressée au contexte de la socialisation primaire (Dubar, 2000) de David.

4.2.1.1. Le milieu d'origine

Tours de parole : 1-10, 132-142, 157-164, 268-275, 278-284, 310.

- *Nombre de tours de parole David : 24*
- *Nombre de tours de parole chercheur : 21*

Mots-clés :

- *Père : 12 occurrences*
- *Parents : 7 occurrences*
- *Gamin : 3 occurrences*

David est issu d'un milieu modeste. Sa position de premier garçon d'une fratrie de cinq enfants joue un rôle important dans sa relation avec son père. Il fait part des attentes de son père quant à son avenir :

8 D : donc / mon père lui jouait euh au football mais a un moment donné il a fait le choix 'lors ché pas s'il aurait pu percer euh niveau pro mais il a fait le choix euh de la famille //

10 D : hein puisqu'on est cinq en- on est cinq enfants donc / voilà // et euh / et puis du coup ben moi étant l'premier garçon euh j'pense que / à un moment donné euh / euh voilà le papa qui n'a pas pu faire sa carrière euh j'étais comme a attendu on va dire un premier garçon

Il assure cependant n'avoir pas suivi cette voie pour répondre aux attentes de son père, du moins consciemment :

158 D : non j'avais non non j'étais vraiment dans mon monde / c'est à dire que même quand on discutait avec euh avec mes parents ou mes frères et sœurs / euh j'étais dans mon monde c'est-à-dire que tous les jours par exemple tous les jours j'finissais l'école euh euh j'faisais j'faisais mes devoirs et hop j'prenais le ballon j'allais dehors / qui qui qui qu'il y avait de la neige / qui qu'il pleuve ou quoi / j'étais vraiment dans mon monde c'est-à-dire j'avais / y'avait que l'football qui m'intéressait euh 'fin / l'école j'tais sérieux puisque j'étais premier d'ma classe euh durant euh /

272 D : j'ai jamais été euh à la place de du du p'tit garçon qui fallait que je fasse plaisir à ses parents ou à son père / c'est que ils ont ils ont euh / toujours fait en sorte que ben pour moi ça soit un plaisir en fait /

David était « dans son monde », jouer au football lui permettait de se détendre sereinement, en accord avec sa famille. De plus, très tôt, il rêve de devenir footballeur professionnel :

278 D : moi j'me rappelle à l'école quand j'tais gamin enfin comme tous 'fin comme tous les gamins c'tait pas je veux devenir sapeur pompier moi c'tait je veux devenir footballeur professionnel depuis toujours quoi /

Il avoue d'ailleurs qu'il regardait tous les matchs de football diffusés à la télévision avec son père (310 D). C'est dans ce contexte que s'est opérée sa socialisation primaire (Dubar, 2000).

David a bénéficié du soutien de sa famille qui a consenti des sacrifices pour lui permettre de s'adonner à sa passion :

134 D : donc euh donc mon père lui y travaillait à l'usine faisait les trois huit donc quand c'était pas lui qui m'emmenait ben ça devait êt' ma mère / mais si'i m'emmenait ça veut dire qu'y avait personne (sourit) comme adulte à la maison // donc là c'était euh

David s'en rend compte aujourd'hui, il a été très aidé et il fait preuve de reconnaissance :

132 D : alors euh alla alors après euh / tout ce qui était / à côté / j'm'en je m'en rends compte aujourd'hui c'est euh / euh tout l'investissement plutôt euh de euh de ma famille / c't'à-dire euh mes parents qui faisait les allers-retours / euh pour m'emmener aux entraînements ça c'était plutôt eux qui avaient (sourit) le le parcours du combattant (...)

4.2.1.2. Le contexte de l'initiation

Tours de parole : 11-14

- *Nombre de tours de parole David : 2*
- *Nombre de tours de parole chercheur : 2*

Mots-clés :

- *Copains : 2 occurrences*
- *Quartier : 1 occurrence*
- *Maroc, marocains, France Turquie, nationalités, monde : 9 occurrences*

La phase de découverte a duré trois ans. David a commencé à pratiquer le football très jeune, à sept ans, en compagnie des autres enfants de son quartier. Le football a toujours fait partie de son environnement :

6 D : donc donc voilà / pour moi euh j'ai été baigné dans l'football / depuis tout p'tit //

Cette première expérience semble poser les bases de son approche du football. Le plaisir du jeu passe par la reconnaissance des différences entre les enfants, dans le respect et la confiance. L'imitation des compétitions internationales permet de donner un cadre à la pratique :

12 D : donc voilà et puis euh / ben tout tout simplement euh / sans en faire des tonnes ni rien et voilà moi j'ai j'ai toujours joué au ballon euh / que ce soit avec mes copains euh / dans mon quartier où on était euh / on avait euh en plus euh // euh des des nationalités très différentes donc on a pu faire nos coupes du monde à nous donc on était vraiment baignés tout l'temps tout l'temps dans le football //

14 D : hein parce qu'y avait aussi bien euh / des marocains euh donc on se faisait des France

Maroc des France Turquie Turquie Maroc voilà un peu un peu tout ça

Le football permet de faire des différences d'origine un vecteur de reconnaissance et de respect, tout en permettant une expérience de vie commune, avec les mêmes règles pour tous. Il instaure un espace de rencontre avec et d'ouverture sur le monde, dans un milieu clôt et délimité. Le quartier est un échantillon du monde, les compétitions rejouées se calquent sur l'image de la réalité.

David n'a pas anticipé une carrière dans le football ; selon lui, ce sont les circonstances qui lui ont ouvert la voie. Dans le contexte qui était le sien, il y a trouvé du plaisir et les affinités familiales avec ce sport lui ont donné l'occasion de s'y investir pleinement, sans se poser de questions.

4.2.1.3. La détection

Tours de parole : 15-21

- *Nombre de tours de parole David : 3*
- *Nombre de tours de parole chercheur : 3*

Mots-clés :

- *Détection : 1 occurrence*
- *Tests : 2 occurrences*
- *Repéré : 1 occurrence*

David a été « détecté » à dix ans, lors d'un match contre une équipe de bon niveau.

16 D : j'ai une convocation pour aller euh dans une détection / comme il appelait ça à l'époque /

Il s'agit d'évaluations. Pour David, les critères sont les performances techniques, physiques et la capacité à jouer en groupe. Cependant, pour lui, c'est encore le jeu qui est prépondérant :

18 D : où y'avait un regroupement en fait euh de tous les joueurs que le F... avait pu euh / repérer durant l'année et cætera / et donc on a fait / une batterie de tests on va dire sous forme joués toujours hein c'était des jonglages / c'était des jeux entre nous / c'était des // (inspire)
(...)

20 D : euh voilà / pendant deux pendant deux jours des tests de vitesse et cætera 'fin bref et puis surtout ils voulaient voir euh / notre cap' 'fin notre euh notre euh capacité p't'être aussi à s'adapter en groupe et cætera donc euh

(...)

20 D : donc voilà ben moi j'ai j'avais jamais eu euh / et j'ai jamais eu dans ma dans ma carrière euh ce côté euh alors on peut pas dire compétiteur mais j'lai eu c'côté compétiteur mais c'tait toujours un jeu / pour moi

Pour David, la compétition n'est pas appréciée pour la performance, mais parce qu'elle s'inscrit dans un contexte de jeu. Elle n'est pas un but en soi, mais une occasion de jouer.

4.2.1.4. Le parcours scolaire et la formation supérieure

Tours de parole : 160-186

- *Tours de parole de David : 14*
- *Tours de parole du chercheur : 13*

Mots-clés :

- *Parents, frères et sœurs : 4*
- *Ecole, classe, collège, devoirs, élève, école primaire, scolaire, troisième, seconde, sport-étude, profs, notes, moyenne, matières, bac, cours, leçon, terminale, CNED, études : 38*

Jusqu'en terminale, la scolarité de David est relativement normale : il est même parmi les premiers de sa classe au collège (160 D). Il intègre un lycée sport-études et ses résultats commencent à baisser en raison de ses absences répétées, tous les mois et demi, notamment lors des sélections pour l'équipe de France (166 D-170 D). Il échoue au baccalauréat, et ne le retient pas. Il fait son service militaire, puis obtient son premier contrat professionnel à dix-huit ans (176 D). La carrière sportive prend bien le pas sur la trajectoire « classique » : la pratique intensive du début de carrière empêche de suivre de façon régulière une scolarité classique. Elle est effectivement réorganisée dans le temps, via des rythmes adaptés, et dans l'espace, au sein d'un établissement spécialisé et en vase clos, entre pairs. Ainsi, malgré ses efforts, David ne parvient pas à maintenir son niveau scolaire :

172 D : voilà c'est assez compliqué donc euh donc voilà j'ai euh / j'ai un peu ramé au niveau scolaire à c'moment-là même si euh ben j'y mettais du mien // mais euh mais

voilà ça m'a amené jusqu'au jusqu'au bac S que j'ai j'ai pas eu // hein puisque euh j'ai raté euh en terminale à l'époque //

Il a ensuite envisagé de valider le baccalauréat à distance via le CNED, mais l'isolement dans l'organisation du travail va le décourager (176 D). Il validera finalement le DEAU plus tard, événement que nous aborderons dans le cadre de la formation supérieure, car il ne reprendra ses études qu'après une période de formation sportive.

4.2.1.5. La formation sportive ou le développement

Tours de parole : 22-26

- *Nombre de tours de parole David : 3*
- *Nombre de tours de parole chercheur : 2*

Mots-clés :

- *Mes classes : 1 occurrence*

La formation de David a duré huit ans. Vers onze ans, il intègre un centre de formation qui participe aux Championnats de France Amateur (CFA) qu'il remporte avec son équipe :

26D : on a été euh // ensuite champion d'France euh au niveau euh du centre de formation donc euh / on était en CFA à l'époque donc euh / et c'est à partir de là que

Il s'étendra peu sur cette période. Sa durée permet une certaine stabilité, et il semble qu'aucun événement particulier ne soit venu troubler son parcours à ce moment-là. Au contraire, la victoire en championnat de France n'a pu que l'encourager à poursuivre sa vocation. Il a concrétisé son rêve vers l'âge de 18 ans, lorsqu'il a été retenu pour signer son premier contrat professionnel.

4.2.1.6. Le statut professionnel dans le football professionnel, l'étape de la maîtrise

Tours de parole : 26-112

- *Nombre de tours de parole David : 44*
- *Nombre de tours de parole chercheur : 43*

Mots-clés par champ sémantique :

- *Ligue, club, division, saison : 10 occurrences*
- *Contrat, pro, intégré, signé, signer, lancée : 9 occurrences*
- *Coupe, finale, gagné, gagnée : 6 occurrences*

- *Tremplin, ambition, carrière : 3 occurrences*
- *Banc : 2 occurrences*
- *Descendu : 1 occurrence*
- *Maintient : 1 occurrence*

La carrière professionnelle de David a duré seize ans, soit un peu plus de la moitié du temps de pratique total. Le délai pour faire ses preuves et atteindre la performance est donc très court, d'autant qu'il n'est pas toujours sur le terrain. Pendant cinq ans, il a été tour à tour remplaçant, en réserve, ou blessé. Il n'a donc été concrètement actif que onze ans, soit 68.70% de son temps professionnel, c'est-à-dire un peu plus des deux tiers. Pendant les périodes de jeu, il a tout de même été vainqueur de la coupe de la Ligue une fois et capitaine pendant un an. Il a participé à la montée de deux équipes en catégorie supérieure : une fois de la Ligue 2 à la Ligue 1, une fois de la 3^e division à la Ligue 2. Il a connu six clubs différents sous statut professionnel. A une reprise, le départ est de son fait, à une reprise, il quitte l'équipe d'un commun accord, et à trois reprises, le club n'a pas voulu le conserver.

Première expérience : 26 D-40 D

David signe son premier contrat professionnel à dix-huit ans. Cette sélection marque, pour lui, le début de sa carrière (28D). Pourtant, pendant deux ans, il ne joue pratiquement pas et reste sur le banc de touche pendant les matchs. Cette situation ne lui convient pas (28 D). Il demande alors à « être prêté » à G..., avec qui il gagne la coupe de la Ligue (30 D). Le club de G... est considéré comme un tremplin ; il décide alors de saisir de nouvelles opportunités en signant un contrat avec un nouveau club : S... (40 D).

Deuxième expérience : 41 D – 70 D

Après quatre ans à G..., David décide de signer un nouveau contrat avec le club de S... Au cours de ce deuxième contrat, il se blesse et ne participe presque pas aux compétitions lors de la deuxième saison. La troisième année, il est capitaine et l'équipe remonte d'un niveau, de la Ligue 2 à la Ligue 1. Malgré ses bons résultats, il n'est pas renouvelé dans ce club et en nourrit une certaine déception (66 D). Il attribue en partie cet échec au changement d'agent. Il ne l'y restreint pas cependant. Sa blessure et son arrêt de huit mois peuvent avoir influencé le club :

66 D : voilà j'ai changé d'agent dans là dans l'courant d'année bon je ne peux pas attribuer ça à ce qui m'arrivera juste par la suite parce qu'en fait je n'ai pas résigné à S... / puisque le club / et le président notamment n'a pas voulu m'garder / donc euh voilà
--

Le non-dit, concernant les raisons de ce refus, révèlent un certain malaise. La blessure n'est qu'une hypothèse, mais elle nous semble plausible, car elle l'a empêché de

jouer pendant une grande partie de la saison. Il ne s'agit pas du manque de résultats, il le dit lui-même :

70 D : malgré l'fait que j'sois capitaine / que j'ai fait une trentaine de matchs euh ben voilà / j'ai pas été conservé

Ces confidences trahissent une certaine incompréhension de sa part. Il utilise la forme passive, comme si il avait subi cette décision, impuissant. Comme nous allons le voir, les ruptures n'en sont qu'à leurs débuts.

Troisième expérience : 70 D – 78 D

David est ensuite engagé par le club de M..., mais l'expérience n'est pas positive. Le contrat de deux ans n'est pas renouvelé. Il joue peu et ne garde pas un bon souvenir de cette période :

70 D : (...) j'ai rebondi à M... // toujours en ligue deux euh dans l'sud / donc euh deux ans / où ça s'est pas super bien passé j'ai joué six mois et après pendant un an et demi euh / j'ai joué en équipe réserve //

72 D : donc euh donc voilà c't'ait pas pas génial alors après /

Là encore, il a subi les événements. Il a été victime de conflits, mais il reconnaît ses torts :

76 D : qui voilà moi je sais que je pense que je que j'ai pas bien été intégré par le par le club le groupe / mais euh j'pense que j'ai / peut être pas fait moi non plus moi d'mon côté euh ce qu'il fallait //

Il change donc une nouvelle fois de club après deux ans de contrat.

Quatrième expérience : 79 D – 92 D

David signe un nouveau contrat au club de L..., encadrée par son ancien entraîneur, avec qui il remporte de nouvelles victoires. Le club remonte de National 1 (ou 3^e division) à la Ligue 2. Il n'y joue cependant qu'une saison, n'ayant pas trouvé d'accord avec ce club. Selon lui, c'est ici l'âge qui a joué en sa défaveur :

88 D : voilà et donc j'arrive en fin d'contrat à L... euh il voulait me euh me prop- comme j'avais 30 comme j'avais j'avais passé la trentaine on va dire et qu'dans l'milieu du football euh

90 D : au-delà d'trente ans on est vieux (sourit) /

92 D : il voulait simplement malgré l'fait que j'ai fait euh quasiment tous les matchs euh ils voulaient simplement euh // euh me prolonger d'un an / moi j'en voulais deux donc **on** **est pas tombé d'accord**

Il est conscient des limites imposées par son âge dans le contexte de la pratique du football à haut niveau. Il avoue s'être blessé lors de l'un des derniers matchs, ce qui a pu générer des doutes parmi les dirigeants du club :

92 D : (...) donc euh finalement chui parti de L... // et j'ai fait un an à CH... où euh / je suis arrivé blessé parce qu'à L... **je m'étais blessé euh lors d'un des derniers matchs** euh

D'autres causes ont pu exister, mais nous n'en trouvons pas la trace ici. Au regard de ce que nous dit David, il semble qu'il ait saisi la première occasion, avant la fin des négociations, pour trouver un autre contrat, et ainsi éviter de ne pas trouver de club.

Cinquième expérience : 92 D – 112 D

A la première occasion, David signe un nouveau contrat, avec le club de CH..., où il arrive blessé (92 D-94 D). Il joue tout de même une grande partie de la saison. Manifestement, des erreurs de gestion de l'équipe l'empêchent d'atteindre la Ligue 2 :

94 D : (...) on a fait un super début et puis après **ça s'est mal goupillé** euh aussi bien dans euh dans la **gestion euh des joueurs** que euh voilà au niveau // **l'ambiance ça allait** quoi / **ça allait entre nous** mais / bon voilà la la la saison pareil qu'à M... ça s'était mal goupillé euh // et au final euh on est pas montés / alors qu'on avait une équipe pour /

David regrette cet échec. La qualité de l'équipe n'a pas pu être prouvée. La valeur d'une équipe ne suffit pas à gagner un championnat, il est nécessaire de répondre à d'autres exigences. Parmi elles, le mode de gestion des joueurs est essentiel. La victoire résulte de la conjugaison de facteurs divers : les qualités techniques des joueurs, l'entente entre eux, leur encadrement.

David est « dégoûté » (100 D) par ces échecs malgré son investissement, et ne prend plus de plaisir à jouer. Peu à peu, l'image du football en tant que jeu s'éloigne, de nouvelles priorités émergent, comme sa famille :

104 D : je m'éloignais de ma famille pendant trois jours après on rev'nait au final ma femme travaillait moi je voyais pas beaucoup les enfants donc euh voilà tout ça c'était euh ça **commençait à devenir lourd on va dire le football** euh / euh **en tant que profession** / on va dire / parce que moi ce que j'aurai aimé euh mais **ça n'était pas possible** / c'est d'être là que le week-end pour euh //

106 D : pour euh / pour mettre les pieds sur le rectangle vert et puis euh et puis s'amuser euh comme comme j'me suis amusé durant toutes ces ces années // mais c'est pas possible parce que physiquement

David prend conscience que le football professionnel n'est pas un jeu au sens où il pouvait l'entendre. Ses représentations sont bousculées à force d'expériences dont les significations entrent en conflit avec son idée. Il a perdu ses illusions, et décide d'arrêter sa carrière. Il n'est plus seul désormais : il a une famille dont il veut profiter pleinement. Son club ne voulant pas le conserver, il rompt le contrat et déménage dans la région dont sa femme est originaire (112 D). Il active alors les leviers de la reconversion, qu'il a préparée depuis plusieurs années déjà.

4.2.1.7. La reconversion, une « deuxième vie professionnelle » (248 D)

Tours de parole : 120-122, 200-266, 276-277, 284-286, 350-419

- *Tours de parole David : 74*
- *Tours de parole chercheur : 71*

Mots-clés :

- *DAU, DEAU, diplômes, DUGOS, formations, formés, formé, matières, diplômantes : 38 occurrences*
- *Niveau, place : 20 occurrences*
- *Joueur, joueurs, footballeur : 19 occurrences*
- *Aider, accompagner, accompagne, conseiller, conseil : 11 occurrences*
- *Football : 11 occurrences*
- *Club, équipe : 12 occurrences*
- *Carrière : 8 occurrences*
- *Travail, travailler, entreprise : 6*
- *Relations, relation : 5 occurrences*
- *Collègues : 5 occurrences*
- *Reconversion : 4 occurrences*
- *Professionnel, professionnelle : 4 occurrences*

Le processus de reconversion de David dure cinq ans, neuf après le début de sa carrière professionnelle, soit un tiers du temps qu'il lui a consacré. Il est concomitant avec sa blessure et se révèle par l'entrée en formation au DUGOS, le Diplôme Universitaire de Gestion des Organisations Sportives, de niveau III, qu'il réalise à distance. Cette période sera également l'occasion pour lui de valider un BEES 1, ou Brevet d'Etat d'Educateur Sportif, dans la spécialité du football. Il passera également les épreuves du Tronc Commun du second degré de ce même diplôme. Pourtant, il ne continuera pas dans ce domaine : il recherche un moyen de rester au contact de son sport (200 D).

204 D : pour moi c'était le football / quoi j'me disais euh / plutôt sans êt' sûr / pas'que euh / voilà // mais euh / mais voilà durant dans ma carrière j'ai passé les différents diplômes / euh / au niveau sportif par contre euh / j'avais un autre axe / au niveau scolaire c'était que on s'était dit aussi avec euh / ben tous mes co- fin mes collègues avec qui actuels hein d'E... d'E... c'est que à l'époque // j'voulais quand même euh aller éventuellement sur euh des formations diplômantes / donc euh ben j'ai passé j'ai dû passer le DAU en fait //

Il a contacté le directeur de l'association pour laquelle il travaille aujourd'hui. Cette association accompagne les joueurs de football pendant leur carrière et dans le cadre de leur reconversion. Il la connaît de longue date pour avoir été délégué des joueurs auprès d'elle.

Son projet consiste à travailler en développant le contact humain :

368 D : j'tais plus attiré par le le contact humain euh / l'échange avec les joueurs // et de pouvoir euh / leur apporter des solutions pa's's'que

Il recherche une relation particulière, qui n'est pas vraiment de l'amitié, mais qui est davantage qu'un rôle professionnel. Il s'agit d'instaurer un lien de confiance :

388 D : mais euh j' pense qu'il y a des relations qu'moi que j'appelle des relations particulières euh / où euh où la personne elle est en confiance // à notre contact elle hésite pas à nous poser des questions euh elle sait que / même si on n'a pas la réponse tout d'suite on va essayer de de de l'avoir / ben assez rapidement / et puis qu'on fait tout / dans son intérêt // c't'à dire qu'aujourd'hui euh nous quand on nous appelle on n'a on n'a rien à y gagner / j'veux dire euh /

Il parle ensuite de son intégration dans l'association en tant que chargé de mission accompagnement :

350 D : (...) j'ai intégré E... en tant que stagiaire on va dire hein // (...)

352 D : je j'intégrais l'équipe pour au final euh après m'occuper d'une région / hein comme mes collègues donc euh /

Peu à peu, il utilise le pronom « on » et s'inclut dans une équipe :

360 D : comment est-ce que on on fonctionne parce que là on est une équipe de dix personnes

362 D : mais on est au téléphone régulièrement quand même on s'ait au téléphone régulièrement / mais du coup xxxx (xxxx)

David parle de son nouveau métier, il a basculé dans une nouvelle identité professionnelle. Son premier métier est footballeur, la passion l'animerait toujours :

2 D : (...) mon métier phare au départ parce que mon métier de footballeur (...)

274 D : c'est un beau métier mais euh / euh ça dure pas longtemps hein

394 D : (...) c'est ben l'football c'est / t'te ma vie hein donc depuis le premier jour / jusqu'au dernier ça sera toujours euh c'sera t'jours comme ça mais euh

Il distingue la passion de l'activité professionnelle. L'activité s'arrête, mais l'idée du football et l'identité de footballeur restent. Bien que se considérant à vie comme footballeur, il n'est plus joueur, il se dissocie peu à peu d'eux :

370 D : et par contre par rapport à ça on est pas au courant // les joueurs ne sont pas au courant //

David se reprend et décide de ne plus utiliser le pronom « on » pour s'inclure parmi eux. Ils les désignent désormais par le pronom « ils », signe qu'il prend peu à peu du recul sur cette identité. Cependant, il ne se désigne pas encore comme chargé de mission. Une nouvelle identité professionnelle est encore en construction.

4.2.2. De quoi on parle : l'incertitude du monde du football professionnel

Parmi les objets majeurs abordés par David, celui de l'incertitude transparaît sans être nommé. Il est pourtant récurrent, comme nous allons le voir.

4.2.2.1. La temporalité du monde du football

La temporalité du football est particulière. Les « saisons » s'étendent de fin août à mai-juin. David structure son discours et rythme son récit autour de ces cycles de neuf mois.

16 D : c'était à la fin d'la saison donc c'était vers euh j'sais plus / au mois de mai au mois d'juin

L'âge fait partie également de la mesure du temps : il fixe la limite de la carrière

88 D : voilà et donc j'arrive en fin d'contrat à L... euh il voulait me euh me proposer - comme j'avais 30 comme j'avais j'avais passé la trentaine on va dire et qu'dans l'milieu du football euh

89 CH : (acquiesce)

90 D : au-delà d'trente ans on est vieux (sourit) /

Le temps est compté pour les sportifs, et plus particulièrement ici, dans le football. David prend conscience que le temps du haut niveau est passé. Cette période marque une autre transition dans son parcours.

Les compétitions ont lieu le week-end, or, ce rythme ne lui convient plus. Il désire maintenant en changer pour profiter de sa famille :

102 D : puis j'avais pris vraiment du recul avec euh // avec le football euh et l'monde professionnel // où euh là tout c'qui était déplacements alors comme c'était pas un club de ligue un ou de Ligue deux les déplacements s'faisaient en bus alors de CH... euh ça reste compliqué donc ça veut dire qu'on partait trois jours /

103 CH : ouais

104 D : je m'éloignais de ma famille pendant trois jours après on rev'nait au final ma femme travaillait moi je voyais pas beaucoup les enfants donc euh voilà tout ça c'était euh ça commençait à devenir lourd on va dire le football euh / euh en tant que profession / on va dire / parce que moi ce que j'aurais aimé euh mais ça n'était pas possible / c'est d'être là que le week-end pour euh //

Nous notons un premier changement chez David, qui n'adhère plus à la temporalité spécifique du sport de haut niveau.

4.2.2.2. Les blessures

David a également expérimenté les blessures par deux fois pendant sa carrière. La première a lieu dix ans après ses débuts en tant que professionnel, lors de la deuxième année de son second contrat, à S... La seconde a lieu trois ans plus tard, avant son transfert au club de L..., ce qui lui vaut une « préparation tronquée » (94 D).

En plus d'être des expériences difficiles, elles portent à conséquences sur sa carrière, même s'il minore d'abord leurs effets :

44 D : un a- arrêt pour euh pour moi puisque j'ai eu euh une petite blessure on va dire c'est l'ménisque externe mais euh / qui au lieu d'durer deux mois a duré huit mois donc euh j'ai joué les cinq premiers matchs de la saison

45 CH : aïe

46 D : et j'ai joué les cinq derniers on va dire //

La blessure est minorée, mais elle l'immobilise pourtant pendant toute une saison et lui coûte le renouvellement de son contrat. Son bilan est nuancé, car l'équipe accède à la finale de la coupe de France. Le collectif semble ici compenser la déception d'avoir été blessé :

54 D : donc voilà donc cette euh cette deuxième année euh même si elle ne s'passe pas bien individuellement elle se passe bien collectivement parce que malgré euh // la remontée qui était le l'objectif premier euh qui a pas été euh atteint / on va en finale de coupe de France / donc euh /

Le club de L... lui signifie son congé également, sans qu'il soit directement attribué à sa blessure, mais le doute est permis (92 D – 96 D).

4.2.2.3. Les aléas de la gestion des équipes

La bonne entente avec les autres joueurs est essentielle pour David. A M..., il n'a pas été bien intégré :

76 D : qui voilà moi je sais que je pense que je que j'ai pas bien été intégré par le par le club le groupe / mais euh j'pense que j'ai / peut être pas fait moi non plus moi d'mon côté euh ce qu'il fallait //

Il reconnaît une part de responsabilité dans cet échec.

L'encadrement a aussi son importance :

94 D : on a fait un super début et puis après ça s'est mal goupillé euh aussi bien dans euh dans la gestion euh des joueurs que euh voilà au niveau // l'ambiance ça allait quoi / ça allait entre nous mais / bon voilà la la la saison pareil qu'à M... ça s'était mal goupillé euh // et au final euh on est pas montés / alors qu'on avait une équipe pour /

La dimension relationnelle est ici essentielle, qu'elle concerne les joueurs ou leur encadrement. Dans ce domaine, David ne livre aucune piste permettant de prévenir les conflits.

4.2.2.4. La précarité du statut

Les contrats sont toujours à durée déterminée. La situation des joueurs est donc, par définition, toujours précaire. David a connu six clubs sous statut professionnel. Dans trois cas, le club n'a pas voulu le renouveler. Lorsqu'il n'est pas « conservé », il donne deux raisons, mais ne parvient cependant pas à donner une raison claire :

1. D : voilà j'ai changé d'agent dans là dans l'courant d'l'année bon je ne peux pas attribuer ça à à ce qui m'arrivera juste par la suite parce qu'en fait je n'ai pas resigné à à S... / puisque le club / et le président notamment n'a pas voulu m'garder / donc euh voilà
2. **CH : d'accord**
3. D : pour des raisons qui leur euh leur sont propres mais bon / c'est comme ça le football //
4. **CH : d'accord (acquiesce)**
5. D : malgré l'fait que j'sois capitaine / que j'ai fait une trentaine de matchs euh ben voilà / j'ai pas été conservé donc ah bah j'ai rebondi à M... // toujours en ligue deux euh dans l'sud / donc euh deux ans / où ça s'est pas super bien passé j'ai joué six mois et après pendant un an et demi euh / j'ai joué en équipe réserve //

Il avance dans un premier temps, prudemment, que le changement d'agent peut avoir contribué à cette décision, mais se refuse à considérer ce changement comme déterminant. Dans un second temps, il fait appel à une raison qui lui est extérieure et qui le dégage de toute responsabilité : le monde du football est ainsi. La violence de cette décision peut être ressentie à travers le besoin de rappeler très concrètement ses qualités de joueur. Ayant été blessé durant une grande partie de son contrat, nous supposons que le club n'a pas fait confiance à ses capacités physiques. Si cela s'avérait exact, cela expliquerait la difficulté pour le joueur de mettre en mot une défaillance qui, de temporaire, deviendrait alors constitutive de son identité.

La forme de contractualisation dans le monde du football professionnel est précaire par essence, et cette précarité est renforcée par les risques de blessures. S'ajoute à cela les capacités de gestion des équipes et la bonne entente entre les joueurs. L'ensemble de ces éléments renforcent l'incertitude dans la pratique du football.

4.2.2.5. L'argent et le sport

David est conscient que le football professionnel génère des revenus substantiels pour les grands joueurs de ligue 1. Il ne se sent cependant pas concerné et insiste pour le faire comprendre pendant trois tours de parole :

194 D : (...) c'tait pas les sommes actuelles et puis que j'tais pas un joueur un buteur qui peut gagner des cents et des milles on était pas à plaindre bien au contraire / mais euh / on gagnait pas non plus c'est pas 'fin / tous tous les gens y'z'ont l'image de // du footballeur euh trop payé tout ça donc euh

196 D : moi c'était pas du tout ça hein /

198 D : voilà moi on vivait bien mais euh j'dire on n'était on n'est pas non plus euh / comme toutes ces euh / toutes ces stars qui touchent des des millions et des millions quoi hein //

Il décrit le rapport que certains joueurs peuvent entretenir avec l'argent et la valorisation par l'argent :

296 D : ben ben nous 'fin nous à mon niveau enfin moi en Ligue deux tout ça oui c'était c'était la voiture après euh en Ligue un ça va êt' euh autre chose mais euh 'fin / ça va être les voitures / aussi / mais euh ça va êt' euh peut-être au niveau des vêtements tout ça euh //

Ces joueurs font remarquer leur statut par des achats ostentatoires comme les vêtements de marque et les voitures.

Pour lui, il s'agit d'un « effet de groupe », c'est-à-dire de l'imitation de certains par d'autres :

302 D : (...) en fait j'pense que c'est plus euh un effet d'groupe c't-à-dire que dans l'vestiaire et ben on parle de plein d'choses et puis euh à moment donné y'en a un qui va êt' attiré euh / euh par les voitures donc ben ça ne va pas faire effet boule de neige mais euh / ben

304 D : voilà / ça va / donner aussi euh / ça va ouvrir peut-être euh une vue euh sur un 'fin un joueur qui pensait pas aux voitures ben qui va s'dire tiens euh / c'est vrai qu'ce s'rait bien tout ça euh

Manifestement peu à l'aise avec ce sujet, le discours régulièrement coupé par des hésitations, David ne condamne pas forcément l'attrait des joueurs pour les voitures et les objets de luxe. Il ne juge pas ; pour lui, c'est une affaire de goûts. Il reste neutre, voire comprend cette attirance.

Cependant, David considère l'attrait pour le luxe ostentatoire gênant, voire malsain, lorsqu'il s'agit de l'image des femmes des joueurs :

310 D : (...) c'tait pas sain quoi pour moi dès l'départ euh y'avait que'que chose qui par rapport à c'côté peut-être euh d'argent de m'as-tu vu euh / euh l'image un peu des femmes de joueurs aussi hein euh donc tout ça c'était on sait voilà on sait comment c'est on est d'dans (...)

Il y fait face, car il semble avoir les éléments pour comprendre ce phénomène et ne pas y succomber. Il désire protéger sa femme qui pourrait souffrir d'une mise en concurrence avec les autres femmes de joueurs.

4.2.2.6. La course à la performance, la concurrence, le narcissisme, l'individualisme, le spectacle

David observe le comportement de jeunes joueurs en formation :

332 D : ben les jeunes c'était euh euh moi j'suis en centre de formation il faut à tout prix que je réussisse / là y'a un nouveau qui arrive euh euh il va nous piquer notre place / faut faire gaffe euh /

Il note que ces joueurs sont prêts à tout pour réussir, qu'ils entrent en concurrence les uns avec les autres, ce qui a pour conséquence de créer un sentiment d'insécurité.

340 D : (...) aujourd'hui // le le football c'est vrai que c'est un sport individuel avant tout *(rires)*

Bien que sport d'équipe, David considère que les joueurs en concurrence ne jouent que pour eux-mêmes.

344 D : mais bon ce ce sont les médias aussi hein euh / qui qui amplifient l'truc et qui montrent ce qu'ils veulent montrer et euh (...) je sais pas je je regarde pas tout ça mais c'est après c'est tout un système de communication de médiatisation / *(inspire)* et ça c'est / d'façon / on peut rien y faire hein on ne peut pas lutter contre ça hein

Il nuance ses propos en partageant la responsabilité avec les médias. Il s'agit d'un système contre lequel il se considère impuissant.

Les propos de David sont clairs mais il s'efforce de les nuancer. Ses avis ne sont pas catégoriques, il n'existe pas de bouc émissaire exclusif. Par ses propos, David nous fait part de la complexité d'un monde où tous sont acteurs et co-responsables. Nous confirmerons ce point de vue en analysant la manière dont il organise son discours pour le dire.

4.2.3. Comment l'on parle

Comme nous venons de le voir, David nous a livré riche de sens en abordant un certain nombre de thématiques comme son initiation au football, ses ruptures et son parcours professionnel. Nous avons relevé ces thématiques, et pour répondre à la méthodologie mobilisée, il nous faut maintenant analyser la forme de son récit. Nous aborderons donc successivement le sens qu'il donne à son expérience à travers les différentes techniques discursives qu'il utilise.

4.2.3.1. S'engager dans l'interaction dialoguée

Mots-clés :

- Euh : 959 occurrences
- Voilà : 188 occurrences
- Donc : 279 occurrences
- Ben : 159 occurrences

David tient à répondre de façon adéquat à la commande, il propose la thématique qu'il va aborder et attend une validation :

2 D : je ne sais pas peut-être commencer par le / par le / mon métier phare au départ parce que mon métier de de footballeur / donc euh savoir comment ça a débuté peut-être / j'sais pas

Il commence et termine sa question par les mêmes mots, en miroir. Assuré par la réponse de son interlocuteur, il commence son récit.

Par la suite, David s'assure régulièrement d'être bien compris, il n'hésite pas à interpellier son interlocuteur pour s'en assurer :

48 D : donc euh donc voilà dans mon malheur quelque part faut pas oublier qu'j'arrive en fin d'contrat hein donc voilà dans mon malheur j'avais signé euh j'avais resigné au bout de la première année // euh ben une année supplémentaire / donc euh donc qui m'amenait sur trois ans véritablement à S... / d'accord //

49 CH : ouais

50 D : j's'pas si j'suis bien bien clair /

51 CH : oui oui oui / oui oui oui / troisième année euh / à S...

Il prend la peine de décomposer son récit et de reformuler. Il additionne les années et nous donne le résultat. Il souligne la fin d'un échange sur une thématique :

52 D : donc voilà

David joue le jeu du récit qu'il mène de façon autonome jusqu'au tour 124 D. Là encore, il questionne son interlocuteur pour savoir s'il a répondu à la commande :

124 D : après j'sais pas si voulez qu'on // qu'on revienne sur deux deux trois points importants euh comme vous xxxx (xxxx)

Il répond également à la majorité des questions, auxquelles il peut répondre par la négative et détromper le chercheur :

125 CH : je voulais savoir comment vous avez vécu c'parcours du combattant là si c'est comme ça que vous l'avez ressenti //

126 D : non non ben pas du tout pa's'que (...)

157 CH : je voulais savoir à votre avis d'où vient ce sérieux cette implication est-ce que c'est parce que euh // vous aviez conscience conscience que votre père avait placé des espoirs particuliers euh en votre carrière euh que euh ben il travaillait dur euh qu'il n'avait pas pu atteindre ses propres objectifs sportifs //

158 D : non j'avais non non (...)

Il prend soin de s'en expliquer :

127 CH : même pas

128 D : parce que pour moi (...)

Lorsqu'il est d'accord, il confirme :

192 D : toujours / voilà

198 D : voilà moi on vivait bien (...)

Le présentatif « voilà » est très largement utilisé tout au long du discours. Il témoigne de la volonté de David de présenter son récit, de l'exposer.

En outre, il attend que le chercheur acquiesce pour continuer son récit. L'ensemble des tours de paroles consacrés au récit commence par un mot-clé : une conjonction de coordination comme « donc », « et » ou « parce que », ou une interjection telle que « hein ».

Il est sensible aux marques d'empathie et continue son discours lorsque le chercheur en fait preuve :

135 CH : ben oui // c'est compliqué quoi / (acquiesce)

136 D : la grande sœur l'ainée qui euh s'occupait ben des des / des trois autres enfants // pendant que que ma mère m'emmenait bon après mon père arrivait au bout de une heure et demie deux heures / mais euh /

137 CH : (acquiesce)

138 D : jusqu'à à vingt heures / donc euh donc voilà et moi j'partais pour / un peu un peu euh juste après l'école en fait // (inspire) donc euh

Parfois, son entrain à réaliser son récit l'empêche d'entendre les questions. Le chercheur est alors obligé de répéter :

219 CH : d'accord (acquiesce) // c'était en quelle année le DAU

220 D : xxxx (xxxx) /// D : pardon //

221 CH : euh / c'était en quelle année le le DAU //

Il ne répond cependant pas à toutes les questions. Il s'éloigne du propos, car il veut revenir sur une réponse qu'il juge incomplète :

267 CH : moi j'aimerais revenir sur la reconversion à proprement parler (...)

268 D : en fait bah c'est c'est pas pas que je m'en suis rendu compte ou j'en ai ou j'en ai 'fin si on va dire que j'en ai pris conscience mais euh / c'est en fait c'est pas réellement répondu à la question précédente par rapport à au fait que je sois premier garçon de la famille / (...)

Lorsqu'il ressent des difficultés pour répondre à une question, il va tout de même faire l'effort de livrer des informations. Il a peu à dire sur les entreprises, hormis de rares rencontres, lors de sa carrière. Il va donc conter son expérience professionnelle au sein de l'association E... (346 D).

Il lui arrive également de poser lui-même les questions :

360 D : voilà voilà ouais / comment euh / comment est-ce que on on fonctionne parce que là on est une équipe de dix personnes (...)

Plutôt tâtonnant en début d'entretien, David est ensuite plus prolix. Il tient à mener son récit jusqu'au bout et nous rencontrons parfois des difficultés pour intervenir sans lui couper la parole. David est engagé dans le récit, il tient à répondre à la commande réalisée par le chercheur, c'est-à-dire de conter son parcours de sportif. Il est attentif à la bonne compréhension de ses propos, tient à les éclaircir lorsqu'ils ne sont pas compris, prend la peine d'expliciter, de reformuler. Il fait ensuite part de son récit.

4.2.3.2. S'engager dans une narration

Les marqueurs temporels sont très présents dans le discours de David, ce qui n'est en soi pas surprenant mais mérite toutefois que l'on s'y attarde. Les occurrences relevées sont les suivantes (mots-clé) :

- *Années, année, an, ans* : 56
- *Aujourd'hui, maintenant* : 30

- *Moment : 21*
- *Jamais : 20*
- *Epoque : 21*
- *Durant : 11*
- *Mois : 11*
- *Quotidien : 8*
- *Saison : 8*

David structure son récit de façon chronologique dans un premier temps (1-123). Puis, au fur et à mesure de l'entretien, il réalise des retours en arrière, des détails de sa carrière, sa scolarité, sa reconversion, son enfance... Il alterne présent, passé composé et imparfait :

16 D : pendant voilà / pendant trois ans / en fait où euh à la fin d'une troisième année j'avais euh j'avais donc dix ans euh / on rencontre une équipe de euh de du F... / hein le F... qui euh à l'époque était le club phare de la région / euh voilà ça s'est passé bon on perd mais euh on perd trois-deux mais j'ai marqué deux buts j'suis je suis r'péré à ce moment là donc euh euh ça c'était à la fin d'une saison donc c'était vers euh j'sais plus / au mois de mai au mois de juin j'ai une convocation pour aller euh dans une sélection / comme ils appelaient ça à l'époque /

Le présent et le passé composé donnent vie à la scène et permettent de rendre compte de l'enchaînement des événements en produisant un sentiment d'immédiateté.

David enchaîne le récit des événements et marque une rupture pour indiquer son passage au statut professionnel :

26 D : on a été euh // ensuite champion de France euh au niveau euh du centre de formation donc euh / on était en CFA à l'époque donc euh / et c'est à partir de là que (...)

La rupture des contrats émaille ensuite le récit, rythmant son parcours au gré des réussites et des échecs :

34 D : (...) et j'ai euh rompu le contrat euh ben d'un commun accord on va dire (...)

36 D : (...) bon j'arrive en fin de contrat (...)

48 D : donc euh donc voilà dans mon malheur quelque part faut pas oublier qu'j'arrive en fin de contrat hein donc voilà dans mon malheur (...)

64 D : (...) euh malheureusement pour moi j'arrive en fin de contrat euh bon alors (...)

78 D : (...) donc au bout de deux ans voilà on on on s'est on s'est quitté moi j'étais en fin de contrat euh euh j'avais pas beaucoup joué (...)

88 D : voilà et donc j'arrive en fin d'contrat à L... (...)

112 D : (...) et donc euh on s'est mis d'accord euh au mois d'aout euh au mois d'aout voilà / on a on a rompu le contrat (...)

David objective son comportement et réalise des retours réflexifs. Il prend conscience que ses parents ont fait des sacrifices pour lui permettre de vivre sa passion :

132 D : alors euh alla alors après euh / tout ce qui était / à côté / j'm'en je m'en rends compte aujourd'hui c'est euh / euh tout l'investissement plutôt euh de euh de ma famille / c't'à-dire euh mes parents qui faisait les allers-retours / euh pour m'emmener aux entraînements ça c'était plutôt eux qui avaient (*sourit*) le le parcours du combattant plutôt que moi puisque ils faisaient tout pour que euh / hein pour que je je puisse être euh participer aux entraînements parç'qu'en fait euh on habitait à Pont-à-Mousson qui s'trouve à trente-cinq kilomètres //

140 D : D : donc voilà donc euh c'est plutôt eux qui ont qui ont vécu euh /

142 D : ce ce parcours du combattant que moi / hein jusqu'à euh jusqu'à mon premier contrat pro / puisqu'euh à partir de là 'fin même un peu avant j'avais pris un un appartement sur F... //

158 D (...) j'étais vraiment dans mon monde (...)

Il se raconte au quotidien, comme n'importe quel jeune de son âge :

146 D : j'étais comme tous les jeunes d'aujourd'hui // (*inspire*) ben ouais (*sourit*) j'avais j'avais la PlayStation ou la savez la Nintendo soixante-quatre à l'époque donc euh / j'me réveillais l'matin j'déjeunais j'allais à l'entraînement je finissais j'rentrais j'mangeais // a après je je faisais une sieste / bon c'était plus une sieste à l'époque parce que j'en faisais une de trois trois heures deux heures et demi trois heures / donc euh / bon / ouais donc euh

Il explique son sérieux par la conscience de ses limites et la nécessité de travailler pour s'améliorer, surtout en ce qui concerne son hygiène de vie :

148 D : pour récupérer // bon (*rires*) // donc non non j'tais vraiment moi j'tais vraiment j'me disais voilà euh / t'as des t'as des qualités mais euh mais pour durer tu peux pas (...) mais encore maint'nant mais euh je me disais tu à un moment donné // euh moi si vous voulez j'suis plus tourné vers l'collectif c't'à dire que / oui j'avais des qualités oui je techniquement et tout j'm'en sortais / mais j'avais pas les qualités de vitesse j'avais pas des qualités d'buteur ou de voilà /

150 D : j'avais d'autres qualités / je m'en rendais compte / j'étais assez lucide dessus // mais je sais que et je savais que ça pouvait pas m'permettre euh // euh uniquement d'être avec euh avec ces qualités là / donc j'ai intégré euh toutes les autres qualités à côté // 'fin qui sont le le sérieux euh / tout ce qui était euh / récupération // donc tout ce qui était sieste euh au niveau de la diététique aussi / j'mangeais pas n'importe quoi euh / alors je ne dis pas que je n'allais pas au Mac Do ou des trucs comme ça mais c'était vraiment très très rare (...)

Il est conscient de ne pas avoir de capacités exceptionnelles, mais cela ne le décourage pas pour autant. Il s'est fixé des objectifs et fait preuve de détermination pour les atteindre. Il distingue les actions à mettre en œuvre pour les atteindre et agit en conséquence. Il expliquera ensuite ses motivations.

4.2.3.3. S'engager dans une explication

Mots-clés :

- *Donc : 279 occurrences*
- *Parce que, pa's's'que : 67 occurrences*
- *Puisque : 19*
- *C'est-à-dire : 8*

Les explications de David lui permettent de déconstruire des situations pour mieux en faire part. Il dit pourquoi et comment il agit et pense. Par son discours, il reconstruit tout un système de représentations autour des lieux, du temps, des situations et des personnes. Dans un premier temps, il est conscient que son adhésion au syndicat de joueurs U... lui a été d'une grande aide, il en explique les raisons :

192 D : toujours / voilà / non pa's's'que un joueur de foot c'qui faut savoir j'sais pas si vous êtes au courant mais un un un sportif quand il s'assure euh avec une assur- avec un assureur lambda il est pas ass- il est pas réellement assuré on va dire /

194 D : parce que le risque sportif il est pas pris en charge donc euh donc il faut quand même // que que le joueur lui y / que ce soit n'importe quel sportif faut quand même bien qu'ils soient au courant de de de tout ça / et donc euh (...)

Il nous informe de ce qu'il a lui-même appris : le syndicat permet d'obtenir des informations pour bien mener sa carrière. Il a compris cela assez tôt, puisqu'il y a adhéré dès la seconde année de sa carrière professionnelle. Le délocuté, le « joueur de foot », est remplacé par « le risque sportif ». Le sportif subit le risque, il ne peut reprendre le pouvoir que s'il est « au courant » de « tout ça ». L'information devient le levier de la prise de pouvoir du joueur sur le risque.

David explique comment il lui est difficile de gérer la distance entre le lieu d'entraînement et son domicile :

118 D : donc euh donc voilà c'est sour c'est surtout euh par rapport euh à un accès euh autoroutier important / puisque euh

122 D : // donc voilà // c'est assez large mais euh basés à G... ça veut dire une heure de route avant de trouver une autoroute // alors qu'à Chalon en cinq minutes on est on est sur une autoroute et on peut se rendre voilà / où on veut quoi // (...)

Il utilise des connecteurs logiques pour faire part de son raisonnement, soit dans l'enchaînement de causes et de conséquences (donc), soit dans l'opposition (si, alors que). Il étaye régulièrement ses propos pour le clarifier :

188 D : (...) au sein du / du club c't'à-dire au niveau du vestiaire (...)

Le club est ici utilisé pour désigner l'équipe. La valeur locutoire du club ou du vestiaire se différencie du sens qui leur est donné, c'est-à-dire de leur valeur illocutoire. David délocute l'équipe en la situant dans les vestiaires, qui représentent à la fois un lieu, une situation (la préparation ou la récupération) et des personnes. Les vestiaires symbolisent l'unité de temps, de lieu et d'action, là où tout se joue, plus que sur le terrain.

David explique également pourquoi il reprend des études :

200 D : (...) pour rester surtout au niveau euh mental tout ça / actif on va dire / euh ben j'ai mis en place euh des / des diplômes sportifs en fait // parce que j'me suis dit euh / voilà j'étais j'étais footballeur 'fin je suis footballeur // euh je sais faire que ça on va dire et euh / et j'vais j'ai envie de rester au contact du football puisque pour moi l'football c'est euh c'est toute ma vie donc euh /

402 D : mais euh ça m'a permis euh ben moi au quotidien déjà de rester actif ben psychologiquement / hein mentalement par rapport à / parce que bon quand on r'prend les études au bout de dix ans ou d'quinze ans // euh c'est compliqué /

Il sait que la carrière sportive est temporaire, il veut pouvoir rebondir. Pour cela, il entretient ses capacités intellectuelles comme il entraîne son corps. La manière dont il anticipe le changement de carrière révèle une volonté de continuité. Il a été footballeur et cela fera toujours partie de son identité, qu'il compose avec un devenir. Il pense déjà à l'étape suivante, tout en consolidant ce qu'il est déjà.

Il explique pourquoi il a choisi la formation à distance, mais ne s'implique pas directement, il parle « d'un joueur » et « des » clubs :

250 D : (...) parce que les les clubs étaient euh / plus enclins à laisser partir un joueur trois jours // du du dimanche soir au mercredi on va dire / euh deux ou trois fois dans l'année maximum / euh pour des diplômes sportifs / et euh et pas euh partir euh une semaine sur euh (...)

254 D : le joueur il aimerait bien mais y'peut pas y aller non plus parce qu'il se dit qu'il va se mettre en porte à faux vis à vis du club / et le club ne veut pas le laisser partir parce que c'est un titulaire le joueur en règle général et // et voilà ils vont pas le laisser partir et s'il est pas titulaire euh et qui qui joue pas du tout / c'est p't-être qu'il est en en conflit ou pas avec le club ou que le club ne compte pas sur lui / et il veut pas y aller non plus parce que et ben le club ben peut-être que il va se servir de ça pour dire ben tu vois //

Il a transformé son expérience en règle en généralisant son expérience. Il n'est plus dans le récit ou l'anecdote personnelle où il serait impliqué, il a intégré la logique des clubs, qui s'applique à tous. Il fait part de la logique de la relation entre les joueurs et les clubs, de chacun des points de vue, du sens accordé au comportement des joueurs par les clubs et par lui-même à un départ en formation.

Enfin, David explique quel est son rôle, comment il agit auprès des jeunes joueurs qu'il accompagne aujourd'hui :

374 D : donc nous on est là pour l'accompagner mais y des fois il est y'sait pas trop donc euh / il sait qui est j'pense qu'y sait pas à qui demander non plus / c't'à dire que nous on sera pas là pour dire ben attend euh on arrive on va tout te trouver euh on a on a pas cette prétention-là / on est juste là pour essayer d'éveiller en lui des des sensibilités // en l'rencontrant / en discutant / en échangeant / en voyant avec lui son parcours / de vie / qu'il a déjà eu / aussi bien scolaire familial euh voilà professionnel / pour essayer d'éveiller en lui p't'êt' voilà euh //

David fait part de sa vision de l'accompagnement. Il dit ce qu'il n'est ou ne fait pas, c'est-à-dire agir à la place du joueur, et précise ce qu'il fait en tant qu'accompagnant, c'est-à-dire susciter un éveil, une prise de conscience par le dialogue et le récit de vie. Il s'agit de questionner le joueur :

376 D : tiens euh tu m'as parlé que t'as fait euh / une un BAC S ou j'sais pas un bac STT euh ben pourquoi tu as fait ça euh ben voilà j'tais attiré par /

David intervient tantôt en tant qu'accompagnant au sein d'un dialogue, tantôt en tant que sportif qui s'adresse au chercheur. Cette démarche permet de développer une relation « particulière » (380 D) avec le joueur. La relation est un pilier de l'action de David, comme nous allons le voir.

4.2.4. Pragmatique, relationnel, interlocutif, communicationnel : qui parle à qui, pourquoi et comment ?

Parce que « la dimension pragmatique peut prendre en compte la relation aux autres » (Martinez & Gadchaux, 2014, p. 10), comme nous l'avons déjà évoqué, nous pouvons faire état ici du rôle de la relation dans la construction identitaire du sujet. L'étude de la relation à travers les actes de langages révèle également comment David a appris de ses expériences et comment évolue son mode de relation au monde. Quatre types d'indicateurs sont privilégiés ici : l'interpellation, l'énonciation de la subjectivité comme identité singulière, l'énonciation de la subjectivité comme identité sociale, et l'énonciation de l'altérité et de la relation à l'altérité.

4.2.4.1. L'interpellation, directe ou indirecte

Interpellations de David en direction du chercheur

David interpelle peu son interlocuteur directement. Il le fait pour s'assurer de la clarté de ses propos :

50 D : j's'pas si j'suis bien clair /

Il réagit aux commentaires en utilisant le tutoiement, comme pour signaler la proximité de point de vue :

57 CH : aie // aie / dur / (rires)

58 D : ouais oui (rires) aie comme tu dis oui ouais ouais donc euh (...)

Il implique son interlocuteur dans le monde du football et s'assure qu'il dispose des informations nécessaires à la bonne compréhension de son discours :

192 D : (...) j'sais pas si vous êtes au courant mais un un un sportif quand il s'assure euh avec une assur- avec un assureur lambda il est pas ass- il est pas réellement assuré on va dire /

David répond aux questions du chercheur, il répète des éléments de questions, et utilise le marqueur « ben » ou « bah » régulièrement :

318 D : ah ben oui oui oui / toujours / oui oui c'est clair hein / oui c'est clair hein

322 D : bah les personnes euh ben comme d'habitude euh comme toujours

324 D : (...) et elle a toujours retrouvé / donc euh donc ben déjà oui par rapport à par rapport elle et à son soutien (...)

328 D : non ben moi en fait euh (...)

338 D : ouais mais // ah ben oui c'est sûr // mais moi moi c'est ma vision du football (...)

342 D : ben oui / pa's'que / oui oui oui non mais ça c'est sur hein on parle pas d'un collectif (...)

346 D : ben déjà par rapport aux aux entreprises (...)

Entre évidences et hésitations, David joue le jeu de l'entretien et tente de répondre au mieux. Il prend soin de son interlocuteur afin de s'assurer que son message est bien compris.

Les interactions avec sa famille

David introduit du dialogue dans le dialogue. Il fait part de discussions avec ses parents lorsqu'il a échoué au bac. On lui annonce dans un premier temps qu'il a réussi, suite à une erreur. L'information est infirmée ensuite. Il n'y croit pas lui-même :

180 D : (...) quand j'l'annonce à ma famille j'avais dit c'est pas possible c'est une blague //

Par la suite, il rend également compte des échanges avec sa femme, lorsqu'il lui déconseille de socialiser dans le milieu professionnel du football :

308 D : (...) par exemple un truc tout simple euh / quand j'ai rencontré euh ma future femme à l'époque parce qu'on était pas marié ben j'ui ai dit j'ui ai tout d'suite dit euh ne rent'e pas dans l'monde du football /

309 CH : d'accord

310 D : euh j'ui ai dit pas'que euh c'est pas / 'fin // c'tait pas sain quoi pour moi dès l'départ euh y'avait que'que chose qui par rapport à c'côté peut-êt' euh d'argent de m'as-tu vu euh / euh l'image un peu des femmes de joueurs aussi hein euh donc tout ça c'était on sait voilà on sait comment c'est on est d'dans / y'faut faire attention / mais faut qu'on reste nous même quoi faut pas qu'on soit attirés par euh par des choses euh / (...)

Le discours en direction du chercheur et celui qu'il tient à sa femme se mêlent. Il rejoue la scène pour le chercheur. Il veut se constituer en rempart entre la violence de la concurrence qu'il décrit et elle. Il la fait ensuite intervenir. Ces paroles participent à le décrire, sa femme joue un rôle non négligeable dans la définition de son identité :

328 D : ma ma femme elle me dit oui toi ça se passe toujours bien avec tout le monde / je dis ben oui je n'ai jamais eu de conflit réellement dans les moi dans les vestiaires

David semble réaliser qu'en effet, il adopte un comportement paisible et sociable avec les autres joueurs. Nous verrons que ce n'est pas forcément le cas en abordant les interactions qu'il relate avec le monde du football professionnel.

Les interactions avec le milieu professionnel

Il relate des conversations avec des professionnels du football sans systématiquement préciser de qui il s'agit, en particulier lorsqu'il n'adhère pas à leurs propos. Il s'agit ici de faire part d'un désaccord :

312 D : même si on on m'l'a re'roché euh dans dans ma carrière de m'dire attends t'es pas professionnel / faut regarder comment il joue / faut essayer de // j'dis non (...)

Rejouer le dialogue lui permet de prendre de la distance et de faire son interlocuteur le témoin de la scène. Le délocuté n'est pas clairement identifié, il peut s'agir d'un entraîneur, d'un président de club, d'un autre joueur. Une autre interaction rapportée révèle qu'il a bien des différents avec d'autres joueurs. Ces différents n'ont manifestement pas été suivis de la résolution du problème, mais n'ont pas donné lieu à des débordements ou des suites, aux dires de David :

330 D : euh et puis et puis voilà euh // y'm'a dit ce qu'il avait à m'dire / je lui ai dit ce que j'avais à lui dire on est tombé d'accord ou pas

David fait également part des interactions avec son employeur actuel, peu avant son embauche. Cette scène joue le rôle de pivot dans la carrière de David, c'est celle qui a vu basculer son orientation. Il s'est souvenu de cet entretien et a agi en conséquence, en contactant le président qui lui avait proposé de l'embaucher, l'envie de jouer n'étant plus là :

350 D : (...) on s'était rencontré et caetera / différents entretiens / et puis il m'a dit / joue encore tant qu'tu tant qu'tu en as envie et puis euh / dès qu't'en n'as plus envie que tu arrêtes tu arrêtes euh / euh recontacte moi peut-être qu'y aura plus personne 'fin p't'être qu'il y aura plus de place hein on sait pas euh c'comme ça le monde / est fait comme ça mais bon / et donc après euh je l'ai contacté à la fin de ma carrière à CH... et il m'a dit ben voilà la place n'a pas été pourvue euh / on en on en enchaîne sur euh une deuxième phase où // où tu vas tu vas venir sur Paris / donc là j'ai intégré euh / j'ai intégré E... en tant que stagiaire on va dire hein //

Enfin, David rapporte ses échanges avec les joueurs qu'il accompagne aujourd'hui, dans le cadre de sa nouvelle activité :

390 D : pour nous c'est pareil donc euh / et ça on le dit au joueur on dit nous on est là pour toi c'est euh c'est pas nous qui décidons / au contraire / c'est toi qui va décider on va t'laisser aussi pa's qu'on le laisse faire aussi euh aussi des démarches

La voix des joueurs n'est cependant pas exprimée ici ; David parle pour lui ainsi que pour ses collègues, chargés de mission accompagnement comme lui :

408 D : nous après les les les personnes on leur dit on vous accompagne // vous avez un projet / ou pas / si vous avez un projet // si vous n'avez pas d'projet on essaie de de voir avec vous c'qui peut vous attirer et cætera pour euh / définir des des axes de formation éventuellement / si vous en avez un et ben on on essaie de mettre tout en œuvre pour que / euh vous puissiez réussir ce ce projet-là // maintenant y'arrive parfois des faits d'vie qui font que on peut on doit peut-être se réorienter donc euh //

Il rend compte de son discours, par souci de réalisme, et plonge son interlocuteur dans la scène rejouée. Le chercheur se fait spectateur attentif de sa démarche professionnelle. Ce qu'il dit aux joueurs témoigne de ce qu'il a appris : il faut prévoir l'avenir, mais rien n'est sûr malgré cela. Il réalise une véritable déconstruction de l'incertitude en tant qu'impossibilité à prévoir l'avenir tout au long de son discours. Nous trouvons les premières traces de cette incertitude dans le discours de son premier entraîneur :

184 D : j'me rappelle de la phrase de Joël Muller qui était coach à l'époque quand on a signé nos sept huit pro là // nos sept jeunes pros il disait voilà vous avez signé pro // c'est pas un aboutissement c'est l'départ / p's'que euh / il faut pas s'arrêter là / il faut pas croire que tout est arrivé / au contraire // et vous allez voir que ça va être compliqué / et puis ben // voilà y'en a y'en a qui vont / qui vont réussir d'autres / d'autres pas //

L'avenir est aléatoire, mais pour David, ces échanges lui ont permis de comprendre qu'il est possible de mettre toutes les chances de son côté. C'est lorsqu'il parle de lui que l'on visualise au mieux son rapport à l'incertitude et aux leçons qu'il a tirées de ses expériences pour mieux se construire dans un tel environnement.

4.2.4.2. L'énonciation de la subjectivité identité singulière

Mots-clés :

- *J' : 451 occurrences*
- *Moi : 135 occurrences*
- *Je : 129 occurrences*
- *On : 359 occurrences*
- *Nous : 51 occurrences*

David maîtrise les ressorts de son identité. Il déconstruit le sportif en tant qu'objet, assujetti à la performance. Il fait part de la complexité de l'identité sportive qui ne se réduit pas forcément à la performance et à la marchandisation d'une image. Pour lui, le jeu est une finalité en soi. La compétition en fait partie, mais elle n'est pas son moteur principal :

20 D : ben moi j'ai j'avais jamais eu euh / et j'ai jamais eu dans ma dans ma carrière euh ce côté euh alors on peut pas dire compétiteur mais j'ai eu c'est côté compétiteur mais c'était toujours un jeu / pour moi

David n'est pas non plus attiré par l'aspect « business », c'est-à-dire la valorisation de l'individu comme ce serait le cas pour un produit :

22 D : c'est à dire que / même quand j'ai signé pro euh / j'ai jamais eu / j'ai jamais eu euh vraiment euh // hein ce ce côté euh ben business et ça euh / où il fallait à tout prix euh tirer son épingle du jeu //

David ne place pas sa carrière sportive avant tout, même s'il lui a beaucoup sacrifié. Il n'agit pas exclusivement en fonction des objectifs de carrière, quelque chose d'autre prime et guide son action. En outre, il sait qu'elle peut être une fin en soi pour d'autres, puisqu'il l'observe déjà comme on peut le constater à travers l'utilisation du pronom démonstratif lorsqu'il parle de « ce côté business ». Le fait de ne pas s'étendre et préciser ce qu'il entend par là suggère également qu'il suppose que le chercheur sait de quoi il parle.

David équilibre les aspects positifs et négatifs de son identité, il se compose, et parle qualité et de défaut, mais aussi de son moteur, sa carrière :

182 D : j'étais conscient / j'étais conscient de mes qualités et de mes défauts (rires) donc c'était pas possible de l'avoir eu avec l'année qu'j'avais suivi mais 'fin bref / et puis euh // et puis oui puis c'était compliqué quoi // et puis donc euh ben j'l'avais pas eu / mais bon c'est pas grave p'sque j'avais signé pro pour moi et que // ma carrière /

L'échec du baccalauréat n'est pas ressenti comme tel, car enfin il a atteint son premier objectif. Il sait souligner ses victoires :

16 D : (...) j'marque deux buts j'suis je suis r'péré à ce moment là (...)

Il parle également de la malchance lors de ses échecs. Le sujet disparaît alors derrière un pronom démonstratif neutre :

94 D : ça s'est mal goupillé euh aussi bien dans euh dans la gestion euh des joueurs que euh voilà au niveau // l'ambiance ça allait quoi / ça allait entre nous mais / bon voilà la la

la saison pareil qu'à M... ça s'était mal goupillé euh // et au final euh on est pas montés / alors qu'on avait une équipe pour /

La raison de l'échec n'est pas clairement dite. La seule information dont on dispose concerne la gestion des joueurs. On peut donc supposer que c'est l'entraîneur qui est mis en cause ici, lors de la préparation et de l'organisation de l'équipe. La malchance traduit également un tort partagé :

78 D : ça s'est mal goupillé on va dire malheureusement pour euh pour nous / parce que aussi bien le club qui avait misé sur moi que moi qui avais misé sur le club // donc au bout d'deux ans voilà on on on s'est on s'est quitté moi j'étais en fin de contrat euh euh j'avais pas beaucoup joué donc euh c'était compliqué de r'trouver un club

David ne fait pas preuve de ressentiment, il est conscient des enjeux du recrutement pour les clubs tout autant que pour les joueurs. La malchance apparaît également sous la forme de coïncidences. Par exemple, David se blesse en fin de contrat, ce qui handicape sa reconduction :

64 D : euh malheureusement pour moi j'arrive en fin d'contrat euh bon alors

Il fait cependant preuve d'une certaine capacité de résilience :

70 D : j'ai pas été conservé donc ah bah j'ai rebondi à M...

Il a subit la décision, mais réagit et reste maître de son action.

190 D : c'est des délégués de clubs / donc moi j'étais de ceux-là / durant toute ma carrière / donc euh / durant quatorze années // donc euh donc voilà et et en étant adhérent on peut faire appel aux différents services donc moi j'ai fait appel aux services d'assurances / pour s'assurer parce que voilà ça rejoint un peu l'côté sérieux et euh / et professionnel pa's'que euh

191 CH : pré- prévoyant

192 D : toujours / voilà / (...)

David se définit en tant que futur professionnel de l'accompagnement, dont l'identité se construit très tôt pendant sa carrière. Le sérieux et l'anticipation dont il fait preuve sont des traits de caractère dont il est conscient.

Il fait part de ses réflexions sur son avenir et contribue à définir son projet par la négative, il sait ce qu'il ne sera pas :

202 D : je je m'vois je m'vois je m'voyais pas à l'époque 'fin part- partir sur euh / un diplôme de banquier euh / j'sais pas / travailler dans l'assurance ou je sais pas hein c'est pas voilà

David se définit beaucoup par la négative, il dit ce qu'il n'est pas, par oppositions :

316 D : donc au final moi j'étais pas comme ça moi je / non non //

Dans ses choix, il reste pragmatique. Il a choisi le DEAU car il est composé de seulement quatre matières. Le diplôme lui semble à sa portée car il a choisi une option qui lui correspond. Dans ses choix, David paraît cohérent. Il ne crée pas de difficultés là où il n'y en n'a pas et va à l'essentiel :

216 D : non mais pas qu'y avait que quatre matières le DAU en fait // et c'est pour ça qu'j'étais parti dessus euh puisqu'en fait y'avait bon ben des mathématiques où je m'sentais bien et que l'niveau euh le niveau BAC euh bon ça allait / en fait // ensuite y'avait du français où euh même si euh j'étais pas bon euh c'était euh / le DAU euh côté scientifique j'crois qu'j'avais pris // donc c't'à dire que l'français et l'anglais // y'demandaient pas un niveau euh élevé // donc euh

Il décompose le diplôme par matière, et les qualifie par rapport à ses capacités et affinités, qu'il a préalablement évaluées.

Dans sa relation à l'argent, à l'image qu'il permet de donner à voir, David reste simple. Il ne se définit pas par ses avoirs, mais par ce qu'il fait. Il lui arrive d'acheter des produits de luxe, mais il n'en fait pas un but en soi. Il s'est construit en dehors de ces considérations, et les achats constituent des activités accessoires. Il en parle facilement, mais s'étendra finalement peu sur le sujet :

298 D : moi j'étais très simple dans dans ma tenue vestimentaire même si ben ça m'a permis / euh d'acheter des vêtements d'qualité / dans des marques euh de qualité mais euh / euh voilà aujourd'hui euh maint'nant j'suis plus professionnel ben je suis red rev'nu euh / à des achats (...)

302 D : non / je sais pas pa'sque moi j'ai j'ai t'jours j'ai t'jours été très simple euh tout au long de ma carrière

Il a profité de ses revenus pendant sa carrière, mais sans abus. Aujourd'hui, il n'investit pas son image et ne tient pas particulièrement aux voitures de luxe ou aux vêtements de marque, même s'il en achète parfois. Les joues peuvent s'influencer, mais il ne semble pas assujéti à ces influences :

302 D : en fait j'pense que c'est plus euh un effet d'groupe c't'à-dire que dans l'vestiaire et ben on parle de plein d'choses et puis euh à moment donné y'en a un qui va êt' attiré euh / euh par les voitures donc ben ça ne va pas faire effet boule de neige mais euh / ben

304 D : voilà / ça va / donner aussi euh / ça va ouvrir peut-être euh une vue euh sur un 'fin un joueur qui qui pensait pas aux voitures ben qui va s'dire tiens euh / c'est vrai qu'ce s'rait bien tout ça euh / j'aime bien aussi les voitures quelque part mais voilà c'est plus voilà qu'e'qu'chose euh / qui s'fait euh au final ben

Il ne parle pas d'image, de regard des autres sur lui. Les achats interviennent dans un contexte relationnel limité, occasionnel, et ne détermine pas les relations qu'il entretient avec autrui.

David se définit par opposition à d'autres ou aux usages professionnels. Enfant, il regardait les matchs avec son père, mais ce n'est plus le cas en tant que professionnel. Il y a eu une évolution entre son enfance et maintenant, il s'est émancipé :

310 D : quand j'étais à la maison avec mon père quand j'tais gamin je regardais des matchs partout tout le temps euh / et au final quand j'étais professionnel je r'gardais véritablement que des matchs qui m'semblaient intéressants / c't'à dire que euh les phases finales de coupe du monde / euh les phases finales de ligue des champions ou alors quand c'est une équipe comme le Barça par exemple / euh qui jouait euh ben oui on va r'garder pa'sque c'est toujours plaisant // mais euh d'ailleurs j'avais j'avais même arrêté euh de 'fin j'ai arrêté depuis longtemps euh canal plus par exemple //

Bien qu'il se considère comme ancien professionnel et toujours comme footballeur, il ne suit pas les usages de la profession, ne cherche pas à correspondre à des attentes s'il ne les juge pas nécessaires. Pour lui, c'est le travail et le sérieux qui mènent à la réussite.

Il s'implique également régulièrement dans un groupe pour parler de lui dans ses victoires :

26 D : on a été euh // ensuite champion d'France euh au niveau euh du centre de formation donc euh / on était en CFA à l'époque donc euh

Il ne s'efface pas pour autant, car il se distingue du groupe quand c'est nécessaire :

26 D : (...) c'est à partir de là que moi j'ai signé mon mon premier contrat pro euh de quatre ans // donc euh /

David affirme son identité tant au sein d'un groupe que dans la différenciation avec lui. Il agit au sein du groupe, mais il agit aussi en marge du groupe. Il ne s'y oppose pas, il s'en différencie. Il sait exprimer son identité sans nier celle des autres.

Ce qu'il dit de l'image que les autres disent de lui

Deux images du footballeur émergent de l'entretien. L'une est véhiculée par les médias :

344 D : mais bon ce ce sont les médias aussi hein euh / qui qui amplifient l'truc et qui montrent ce qu'ils veulent montrer (...)

David casse l'image du footballeur millionnaire. Il est conscient de cette image tient à s'en différencier :

194 D : (...) tous tous les gens y'z'ont l'image de // du footballeur euh trop payé tout ça donc euh

Une seconde image est plus discrète et David en fait part dans la forme de son discours. C'est dans la façon qu'il a de parler de lui que l'on détecte la façon dont les clubs utilisent les joueurs à des fins stratégiques. Tout d'abord, on remarque les formes passives qui révèlent l'assujettissement dont ils sont l'objet. Nous avons ainsi relevé :

30 D (...) donc j'ai été prêté à G... (...)

70 D : (...) j'ai pas été conservé (...)

96 D : (...) le club euh m'a signifié qu'il voulait pas me conserver (...)

L'accumulation des échecs et les ruptures successives de contrats ont fait leur œuvre. David doit faire son deuil du football auquel il veut jouer :

100 D : D : donc voilà et / puis du coup ça m'avait un peu dégouté tout ça et euh

David a été assujetti à une certaine violence ; il le dit pudiquement mais n'accuse pas une personne, une institution en particulier. Il ne dénonce pas, mais il est conscient que la façon dont est organisé le monde du football professionnel peut être problématique. Lorsqu'il n'y arrive pas, il explique les raisons de ses échecs et se raccroche à son moteur : le plaisir de la collaboration, où chacun trouve sa place et son rôle. Ayant très tôt déterminé ce qui l'anime à partir du diagnostic de ses qualités et de ses défauts, il peut ensuite trouver sa place au moment de sa reconversion. Cette réussite a été possible grâce à son investissement au sein d'un collectif, le syndicat de joueurs professionnels U...

4.2.4.3. L'énonciation de la subjectivité identité sociale

Appartenances

L'affiliation à l'U..., syndicat de joueurs professionnels, est une démarche déterminante pour la carrière de David. Il ne s'agit pas d'un événement isolé, mais d'un processus qui se joue pendant plusieurs années. David est adhérent de longue date du syndicat, pour lequel il a été délégué auprès des joueurs pendant quatorze ans (188 D - 190 D). Cette adhésion lui permet d'accéder à un certain nombre de services auxquels il a fait appel, parmi lesquels l'assurance, la gestion de patrimoine et la formation. Cette affiliation lui a permis d'obtenir plusieurs informations. Parmi elles, il a appris que le risque sportif n'est pas pris en charge par les assurances classiques. Il s'est aussi construit une identité d'accompagnant à cette occasion :

364 D : (...) j'étais délégué d'club durant toute ma carrière / j'étais aussi euh j'étais partie à un moment donné j'me suis engagé dans l'comité directeur / pendant huit ans / donc euh / parce que véritablement euh voilà après j'avais à j'avais participé aux euh aux prises de décision où au moins à la discussion sur les les grandes décisions que les / que que la que le président que l'vice-président ben prenaient / au final // donc

David veut faire partie de l'action, il ne veut pas subir passivement les événements.

Coopération

David reconnaît la force de l'équipe et il sait s'en détacher. Elle lui apporte à la fois satisfaction et lui permet d'être meilleur, de compléter ses qualités :

334 D : bon aujourd'hui dans l'équipe de France il a une belle carrière en ligue un peut-être que c'est ce qui lui a permis de faire ça moi j'avais jamais ça p'têt que / si j'avais eu ça p'têt que ch'rais allé plus haut mais j'en j'en suis pas convaincu // j'avais jamais côté compétiteur réellement euh / avec avec soit euh le mec qui jouait à mon poste ou qui recrutait euh pour euh pour jouer à mon poste / ou euh avec les aut'gars d'équipe quoi // j'étais toujours vraiment tourné euh vers le / le collectif / et euh / ben d'ailleurs d'façon je moi j'étais pas euh à un moment donné euh mes qualités dont j'parle au départ quand j'étais jeune / euh elles sont restées les mêmes tout au long de ma carrière même si j'ai progressé dans certains points mais / après le football il a évolué plus vite que que (rires) moi j'ai évolué j'crois donc euh /

336 D : j'étais obligé de de m'adapter quelque part et si j'm'appuyais pas sur le groupe // j'étais pas un Franck Ribéry qui pouvait sortir euh comme ça euh l'équipe euh / dans la merde dans laquelle elle s'est mise quoi // mais euh /

338 D : (...) donc c'est ça moi c'est toujours euh faire l'effort pour l'copain j'sais pas moi on était sur l'terrain / on perdait ben 'fin on était en en phase offensive on perdait l'ballon // tout d'suite j'me j'me remplaçais / ou euh ou j'allais aider mon copain qui v'nait d'perdre le ballon enfin voilà //

340 D : et c'est pour ça que je regardais l'Barça par exemple euh mal- malgré l'fait qu'y soient super beaux à voir jouer / mais quand ils perdaient le ballon / c'était tout le monde ensemble / ils le récupéraient au bout d'trois secondes pa's's'que chacun se tapait le cul par terre pour l'récupérer // donc euh donc voilà mais moi j'suis toujours tourné vers le vers le collectif et c'est vraiment euh vraiment ça pour moi l'important et / c'est pour ça qu'ça s'est p't'être toujours bien passé pa's's'que ben j'faisais l'effort pour l'copain (...)

David a construit son identité en se rendant utile sur le terrain, en apportant une aide adaptée et efficace. Il ne parle pas de solidarité, c'est son rôle. Ses expériences dans le domaine se sont révélées positives : il en a donc fait un mode d'action, la fonction de support est devenue son moteur. Il continue par ailleurs dans sa nouvelle activité à apporter cette aide. Il s'implique de la même façon dans un groupe professionnel nouveau en tant que chargé de mission accompagnement :

394 D : on est là maint'nant euh pour euh pour aider ceux qui sont sur l'terrain et puis euh faire en sorte qu'y'soient au mieux sur l'terrain // maintenant on n'a on détient pas les clés hein c'est eux après ils ont d'autres questions à s'occuper / hein de leur santé

On relève ici les traces d'une nouvelle identité professionnelle car David s'inclut dans ce groupe.

Négociation

Les traces de négociation sont rares au sein du discours de David. Négocier ne fait pas partie de ses préoccupations, bien que cela soit important dans une carrière de footballeur :

92 D : il voulait simplement malgré l'fait que j'ai fait euh quasiment tous les matchs euh ils voulaient simplement euh // euh me prolonger d'un an / moi j'en voulais deux donc on est pas tombé d'accord en plus entre-temps y'a / un club de National ambitieux qui voulait euh qui s'est positionné donc euh ben j'ai rencontré euh // euh les dirigeants de de CH...// puisque c'était CH... ce club-là / et euh et finalement on s'est mis d'accord pour / signer un contrat de deux ans euh avec euh avec de CH... // donc euh finalement chui parti de L... //

David n'a pas cherché à conclure un accord avec le club de L... Il ne rend compte que d'un seul échange, qui n'a pas donné lieu à un accord. La négociation a tourné court,

car David a fait le choix de ne pas rester dans ce club. Il a été pleinement acteur et n'a pas subi la décision du club de L...

4.2.4.4. Définition de l'altérité et de la relation à l'altérité

Son environnement familial

David apparaît comme respectueux d'autrui. Il reconnaît le rôle de ses parents et de sa femme tout au long de sa carrière et le dit à plusieurs reprises :

322 D : bah les personnes euh ben comme d'habitude euh comme toujours à la fin de sa carrière y y parle de la famille des parents euh / ben voilà / ma femme / qui m'a / qui m'a beaucoup soutenu / durant ma carrière parce que euh elle a toujours donc / fait c'que je lui avais dit c'est à dire de ne pas rentrer dans ce monde-là

David lui est très reconnaissant de s'être adaptée systématiquement à chaque changement de club. Il en fait un personnage actif. Elle lui permet d'entretenir une vie sociale en dehors du football.

324 D : mais aussi euh et ben en en en en nous permettant d'avoir une une vie à côté / c't'dire que elle avait une vie sociale elle avait des collègues / chez qui on allait euh // euh c'est important / pa's'que en fait on on était pas toujours au contact des des femmes de 'fin ou des des couples de de de football en fait / euh on allait euh chez ses collègues à elle euh voilà quoi // et ça c'est c'est important / c'était important euh pour euh pour euh 'fin c'était important pour nous ben de d'avoir une on va dire une autre vie en dehors du football //

Son environnement amical

On trouve peu de mentions à l'environnement amical. Les seules occasions font intervenir des « copains » qui font partie du milieu du football :

314 D : (...) parce qu'aujourd'hui moi j'ai des copains euh / j'me rappelle à l'époque y'm disaient moi je regarde les matchs du vendredi soir au eu mardi soir quasiment pa'sque y'avait des matchs tous les jours tout à toutes heures // et ça va être de plus en plus comme ça donc euh //

Il fait également connaissance avec les collègues de sa femme, mais ne parle pas d'autres relations en dehors du football. Le sport semble pratiquement constituer l'ensemble de son univers.

Les relations aux clubs

Les clubs ne sont pas les seuls à utiliser les joueurs à des fins stratégiques. Les joueurs les utilisent également pour piloter leur carrière, et David l'a également fait :

40 D : mais voilà le G... c'était vraiment un tremplin pour euh pour tous les joueurs euh qui / qui voulaient soit se relancer ou soit qui voulaient ben justement // intégrer le vrai-véritablement l'monde pro et // et voilà et ça s'est fait comme moi j'l'a j'l'avais euh j'l'avais vu et puis euh / à la fin d'ces quatre années à G... / j'ai signé à à S... / qui était en Ligue un et qui est descendu l'année là en en Ligue deux / donc moi j'arrivais en Ligue deux à S... //

David a compris qu'il doit défendre sa carrière. Il a donc mobilisé ce qu'il a appris au service de sa propre carrière.

Les autres joueurs et de l'équipe

Lorsqu'il rencontre un problème relationnel, David reconnaît les torts des autres, mais aussi ses propres torts :

76 D : qui voilà moi je sais que je pense que je que j'ai pas bien été intégré par le par le club le groupe / mais euh j'pense que j'ai / peut être pas fait moi non plus moi d'mon côté euh ce qu'il fallait //

Il s'entend plutôt bien avec les autres joueurs, mais ne dresse pas non plus un tableau parfait. David semble s'entendre avec tout le monde, mais il nuance. Il évite surtout le conflit. Il adopte une démarche ouverte et sociabilise avec tous. Le seul accrochage qu'il ait eu concerne un entraîneur.

328 D : (...) je dis ben oui je n'ai jamais eu de conflit réellement dans les moi dans les vestiaires j'ai j'avais jamais de conflits // j'étais pas ami avec tout le monde // pa's'que j'avais toujours un groupe de allez trois quatre cinq joueurs // donc trois quatre cinq couples on va dire //

329 CH : (acquiesce) / d'accord

330 D : avec qui je m'entendais bien / mais règle en général c'est des mecs qui me ressemblaient c't'à dire euh dans la vie // des mecs sérieux des mecs posés qui avaient une famille et cætera // mais euh dans l'vestiaire moi ça se passait bien avec tout le monde j'allais parler avec les plus jeunes on rigolait euh / j'allais parler avec le moins jeune / voilà vraiment tout l'monde le kiné euh même les gens les dirigeants / les / secrétaires du clubs et cætera euh / enfin moi ça se passait tout le temps euh nickel avec tout le monde j'ai jamais eu de d'accroche réellement / avec quelqu'un et j'ai du mettre

les choses au point une fois ou deux avec un entraîneur euh avec deux entraîneurs mais // voilà c'est parce que j'pense j'pense avoir mes raisons // mais ça s'est passé très calmement euh et puis et puis voilà euh // y'm'a dit ce qu'il avait à m'dire / je lui ai dit ce que j'avais à lui dire on est tombé d'accord ou pas / et puis voilà mais / en règle général euh / non moi j'me j'me tire pas la bourre (...)

Ces longues analyses nous ont permis de dégager la richesse des expériences de David. Nous devons montrer maintenant en quoi elles concernent l'incertitude dans ses quatre dimensions, à savoir l'indétermination, l'imprévisibilité, l'incertitude du savoir et des frontières. Nous relèverons également comment il a pensé cette incertitude et comment il l'a circonscrite.

4.2.4.5. Une expérience de l'incertitude

David a bien connu une certaine expérience de l'incertitude tout au long de sa carrière. Il a ainsi connu l'indétermination, à travers l'incompréhension des décisions des clubs qui n'ont pas voulu renouveler son contrat, ou lorsqu'il s'est confronté à un entraîneur avec qui il est en désaccord. Il en a retenu des règles qui lui ont permis par la suite de comprendre ces décisions. Les clubs veulent pouvoir compter sur leurs joueurs ; pour les embaucher, ils doivent avoir confiance en eux. Ils réalisent tout une série de tests techniques, d'endurance et de jeu en groupe afin d'évaluer le risque qu'ils prennent. Au moindre doute, à la moindre blessure, à la moindre baisse de motivation, le lien de confiance est rompu. Le joueur vit donc constamment sous la menace d'une rupture de contrat, il s'interdit de partir en formation, il vit la blessure comme un échec. Pour David, les jeunes joueurs reflètent tout à fait les conséquences de la fragilité du lien de confiance. Ils entrent en concurrence les uns avec les autres et se sentent menacés en permanence. *A contrario*, David a construit ses représentations du football autour du jeu et de la place qu'il tient au sein du collectif. Malgré ses nombreuses qualités, cela ne sera pas suffisant, aux yeux des clubs concernés, pour lui renouveler leur confiance. Cette décision le plonge dans la perplexité : il change son regard sur le monde du football professionnel et réalise un recentrage de ses objectifs sur sa famille et sa reconversion.

David a également expérimenté l'incertitude de l'avenir à travers la précarité des contrats, les blessures et les aléas des championnats. N'ayant pas construit de plan de carrière, il n'est pas déçu par son parcours, car il a agi conformément à ses principes, qui consistent à jouer son rôle au mieux. Il n'avait pas anticipé sa première rupture de contrat, mais il voit venir les suivantes et finit par les anticiper. Il s'appuie sur le syndicat de joueurs E... pour se tenir au courant des risques professionnels et s'en prévenir ; il se constitue un réseau professionnel et institutionnel et participe même au Conseil

d'Administration de l'association. Il se dit prévoyant désormais, une qualité qu'il associe au professionnalisme.

David expérimente également l'incertitude du savoir. Il échoue au baccalauréat mais reprend ses études et réussit brillamment. Il prend conscience de l'importance de réactualiser ses connaissances, de se maintenir en éveil. Il s'investit dans une formation supérieure afin de mieux entrer dans son nouveau rôle d'accompagnant, pour gagner en légitimité à ses propres yeux. Déjà, en début de carrière, il adhère au syndicat de joueurs pour rester informé et s'y investit. Pour lui, aider les jeunes joueurs, c'est les informer et leur faire prendre conscience de la nécessité de se former.

Enfin, David fait l'expérience de la confusion des frontières. La pratique du football envahit sa vie d'enfant. Il ne vit que pour le football jusqu'à ce que progressivement, ses désillusions l'en détournent, qu'il n'en n'ait plus envie. Les sphères de vie se rééquilibrent alors, entre sa première passion et sa famille. Il réalise aujourd'hui que sa famille a sacrifié de son temps pour lui permettre d'assouvir sa passion et les reconnaît par son discours.

David a décidé de suivre une formation et de se consacrer désormais à l'accompagnement des jeunes joueurs de football professionnels. Cette orientation est le résultat d'une série d'expériences dont le point de départ peut être trouvé dans ses premières expériences du football avec ses copains de quartier, encouragé par son père et soutenu par sa famille. Le plaisir du jeu et le rôle de soutien au groupe qu'il s'est constitué constituent le fil conducteur de son parcours. Comme nous allons le voir, il saura réinvestir ces principes dans le cadre de la formation à distance. Nous pourrions parler d'apprentissages.

4.2.5. La formation à distance de David

David a mis fin à sa carrière de footballeur en 2011. Il complète son parcours en précisant qu'il a suivi une première formation au CNAM dans les ressources humaines. Il s'est ensuite intéressé à la formation à distance après avoir pris connaissance de l'existence d'Icademie, un centre de formation à distance. Deux diplômes de niveau II lui étaient accessibles : un titre professionnel de responsable gestion administrative et des ressources humaines, inscrit au Répertoire National des Certifications Professionnelles, et un Diplôme Européen d'Etudes Supérieures (DEES), relevant de la Fédération Européenne des Ecoles (FEDE). Il a choisi le second après avoir consulté les référentiels des deux certifications, car plus professionnalisant (14 D2). Pour déterminer les acquis ainsi que leurs processus d'élaboration en relation avec l'expérience, nous nous sommes efforcée d'identifier les rappels d'expériences et nous avons observé en quoi David effectue un rapprochement avec l'expérience de la formation.

Tout au long de cet entretien, David fait part de la nécessité de la responsabilité de soi. Selon lui, elle passe le fait de savoir ce que l'on sait et ce que l'on ne sait pas. Il sait

ce qui dépend de lui et ce qui dépend d'autrui ou du hasard. Trois acteurs émergent alors : lui, autrui et le hasard. Il énonce dix principes qui déterminent sa démarche, pendant la formation, pour lutter contre l'incertitude. Pour chacun, il dit comment il se situe et comment il met en place les actions adéquates pour contrer l'incertitude. Parce qu'il détermine un principe et parce qu'il sait se positionner par rapport à lui, David peut agir.

4.2.5.1. Les déterminants : les valeurs, les règles, les rôles, les places

Persévérer

Pour David, il ne faut pas céder à la facilité lorsque l'on rencontre des obstacles :

62 D2 : (...) y'faut pas lâcher l'truc (...)

100 D2 : (...) le côté de l'esprit des fois qui va plus facilement euh // vers le lâcher / là / on relâche tout et puis euh // pa's's'que c'est facile // xxxx (00.28.32) on se dit ah / ce n'est pas grave euh // tu f'ras la prochaine session // 'fin voilà / on est bien quand on entend ça // on est content // on se dit ah c'est vrai / moins de travail / moins de soucis et euh // mais c'est pas la bonne solution /

Faire preuve d'autonomie

David ne compte pas sur autrui pour réussir. Il collabore, mais joue son rôle et ne fait pas preuve de passivité. Il cherche notamment lui-même un financement et s'occupe des démarches d'inscription :

14 D2 : (...) on a cherché avec Emilie et Paul en particulier puisque c'est lui qui me suivait / à à l'époque // et ben euh une formation euh // et on est tombé sur celle d'Icademie (...)

22 D2 : (...) donc il fallait qu'j'me // qu'j'm'occupe du financement (...)

Il en est de même lorsqu'il faut choisir les sessions d'examens :

34 D2 : donc c'était à moi après de de choisir p'r exemple (...) moi j'avais euh cette possibilité-là et qui était euh / qui était bien d'ailleurs hein p's's'que euh / ça m'a permis de // de mieux m'organiser

Adapter les consignes

David considère qu'il faut adapter les consignes à sa propre façon d'apprendre. Il applique les conseils, se dit droit et discipliné :

32 D2 : (...) moi j'trouve que j'suis très structuré (...)

38 D2 : (...) même si je suis très structuré / j'aime bien euh // voir un peu // même un plus loin

Il explique comment il a tout d'abord suivi les conseils en organisation prodigués sur la plateforme à partir d'un « livret d'organisation ». Il a dû abandonner rapidement cette méthode qui ne lui convenait pas :

130 D2 : donc ça / j'avais commencé / c'est pareil à faire des feuilles et tout avec tiens là je vais me mettre tant d'heures et puis // ça // quelque part ça m'a euh // ça m'a plus fait peur qu'aut'e chose // c'est-à-dire que je m'suis rendu compte que eh ben par rapport au nombre d'heures d'anglais par exemple qu'il y avait à faire / il fallait que j'en fasse tant par euh par semaine // et puis là je me suis dit non mais c'est pas possible quoi // j'ai dit euh sincèrement autant arrêter maintenant pa's'sue / si je me lance là-dedans / dès la première semaine / en fait / j'avais deux à trois heures de retard juste en anglais quoi //

Il a fini par trouver sa propre méthode, c'est-à-dire adapter son rythme de travail aux conférences téléphoniques et aux échéances des examens :

92 D2 : (...) je passe mon examen euh à telle date // trois / quatre mois avant / je vais m'y mettre // pour l'anglais ça a été ça / pour les UCA / l'Europe / tout ça / ça a été ça / (...)

132 D2 : (...) je me suis dit bon allez / tu // tu fais comme tu le ressens tu / tu te gères par rapport euh au // au tuteur que tu vas avoir en conférence parce qu'en fait les conférences / elles suivaient elles suivaient l'cours quelque part //

134 D2 : (...) mais en suivant les conférences téléphoniques en fait on suivait le cours // en gros / pour moi donc euh // donc c'était bien (...)

Concernant l'adaptation des conseils, David se rend compte que sa discipline peut parfois l'handicaper. Sa prise de conscience est à la fois une constatation et une amélioration. Il n'est pas soumis à un comportement prédéterminé, il a su le faire évoluer

92 D2 : pour un mémoire malheureusement / ce n'est pas comme ça que ça marche / il faut les faire un an quasiment à l'avance quoi // donc tout ce qui est recherche et cætera euh // ben vous savez mieux que moi / mais euh // et du coup / ça m'a mis un coup au moral de me dire qu'il y avait un trop / trop gros travail à faire de recherche et cætera et que je ne vais jamais y arriver

142 D2 : (...) j'me dis voilà si l'academie sur la plate-forme / ils disent qu'il faut passer par le livret en mettant les les heures et tout ça / eh ben il faut que tu le fasses donc je l'ai fait / mais euh // j'ai j'ai eu pour une fois / on va dire euh / l'aspect critique (...)

Il a pris un conseil pour une consigne, et se rend compte aujourd'hui qu'il ne pouvait travailler ainsi. David se reconnaît des limites, mais il en reconnaît également au rôle de chacun. Lorsque les aléas surgissent, il sait aussi distinguer les responsabilités.

Reconnaître le rôle de chacun : soi, autrui, et l'incertitude

David attribue des limites à l'intervention de chacun, il reconnaît un rôle à chacun ainsi qu'à lui-même. Trois acteurs interviennent dans son discours : lui-même, autrui et l'incertitude, que l'on peut distinguer à travers son discours. Il ne se survalorise pas, comme le ferait un individu par excès (Castel, 2009), ni ne se dévalorise comme le ferait un individu par défaut (*ibid.*).

Ces valeurs lui permettent de reconnaître le rôle de chacun et leurs limites. Lorsqu'il exprime le besoin de parler anglais, il reconnaît la difficulté d'organiser des cours particuliers pour un groupe d'apprenants :

52 D2 : moi je / ce n'est pas une plainte ou quoi mais le prof ne pouvait pas non plus nous faire un cours individuel en fait //

Il considère que son rôle consiste à travailler de son côté, au-delà des conférences téléphoniques :

62 D2 : (...) ben de t'te façon euh // surtout pour de l'anglais en plus / tout ce qui est langue en général / j'pense que il faut euh // y'faut pas lâcher l'truc // c'est pas que d'la formation qui fait qu'on va parler anglais à la fin

David pense qu'il est de son ressort d'aller au-devant de la formation. Avant d'entrer en DEES, il a suivi des formations en ressources humaines, au CNAM, ainsi qu'en anglais.

Il sait reconnaître les contributions de chacun. Concernant l'apprenante bilingue qui l'aide à réviser :

56 D2 : (...) elle était sympa (...) // donc c'était sympa // c'était euh //

Il reconnaît le rôle déterminant que sa femme a joué dans sa réussite, en tant que moteur :

92 D2 : (...) bon après c'est vrai que je tire un coup d'chapeau à ma femme hein / comme j'le mets dans l'mémoire / dans mes remerciements / parce qu'elle a su m'bouger au moment où il fallait quoi // pa's'que sinon euh / sans cette aide-là / j'pense que j'aurais passé mon mémoire ben / à la session d'après / donc ça veut dire quoi ça / six mois après / (...)

96 D2 : (...) oui donc là elle m'a (*sourit*) // elle m'a bien bougé pa's'que ben c'est vrai que c'est euh // c'est vrai qu'au quotidien / (...) au niveau familial pa's'que les enfants / le soir / moi / quand ma femme travaillait / que j'avais une conférence téléphonique / ben je montais dans ma chambre pour m'isoler pour pas qu'ils m'fassent du bruit mais ils se r'trouvaient tout seul en bas / ma femme rentrait une demi-heure après euh / ben c'est elle qui les gérât / elle d'vait leur faire à manger et voilà // enfin c'était toute une organisation où euh // ben tout l'monde a un peu trinqué on va dire / même si c'était pas non plus euh // voilà / l'bagne mais euh // enfin il a fallu que tout le monde s'adapte et euh // et justement à ce moment-là quand j'lui disais euh // elle voyait que je baissais un peu les bras / elle m'a bien reboosté / elle m'a bien bougé et puis euh // ben ça m'a permis de euh // ben d'aller jusqu'au / jusqu'au mémoire / de remettre un coup de euh // d'accélérateur et puis au final euh // elle a bien fait pa's'que euh // ben j'ai réussi à l'avoir donc euh //

Il ne lui attribue pas tout le mérite de sa réussite, puisqu'il nuance ses propos. La réussite est la sienne et le résultat de son travail et de son investissement.

L'association qui l'emploie aujourd'hui a également contribué à son succès :

136 D2 : j'avais la chance moi de mon côté professionnel / d'être laissé euh // 'fin j'tais laissé libre quoi on va dire // ils savaient euh // moi / Christophe Dupont / il savait que j'avais ma formation / euh qu'ça m'prenait du temps

138 D2 : et c'est vrai que ben même dans les remerciements / c'est pour ça que je leur mets euh // enfin je les mets aussi / c'est que euh //

140 D2 : c'est important au quotidien tout ce qu'ils m'ont appris eux sur le terrain mais aussi le fait 'fin le fait de m'laisser euh // de m'laisser euh ben faire mes cours / aller aux conférences téléphoniques / tout ça quoi /

Construire son identité professionnelle

David a avancé depuis le premier entretien. Il se dit professionnel maintenant. Il a le diplôme, donc la légitimité :

10 D2 : parce que non seulement on ac- on acquiert des compétences / mais on acquiert aussi ben euh // une réelle valeur / on va dire / grâce à ce diplôme quelque part (...)

Il en a également les activités. Il compare sa situation actuelle avec son statut de stagiaire :

136 D2 : (...) c'était pas encore le métier qu'j'ai aujourd'hui // donc euh // j'étais vraiment en apprentissage des deux côtés et ça m'a permis de euh // ben de bien gérer les deux //

Il rend aussi compte de ses dialogues avec les joueurs qu'il accompagne (142 D2 – 146 D2) ; il décrit le discours qu'il tient dans le cadre professionnel. Il pose des questions :

146 D2 : (...) t'as des enfants / t'as pas d'enfants / est-ce que y'faut qu'tu fasses la sieste / pas la sieste (...)

Il illustre son propos de ses expériences mais les pousse à faire leurs propres choix :

144 D2 : c'est chacun qui voit midi à sa porte

146 D2 : (...) oui donc ça va / donc euh / non mais j'imprimais comme ça en p'tits livrets et puis euh / quel que soit le moment de la journée j'leur disais moi j'lisais les cours parce qu'en fait on avait une semaine pour euh // pour lire les cours / faire les devoirs et les renvoyer en fait / donc euh // eh ben moi je euh // j'étais pas devant mon pc à lire tout le temps parce qu'on n'a pas tout le temps euh d'aller sur le pc pour lire donc j'imprimais et c'était comme si j'avais un livre à la maison quoi donc euh / plutôt que de lire un livre ou de faire des mots fléchés et tout ça et ben j'lisais mes cours / et donc c'est moi qui m'organisait comme ça // mais toi il faut que tu t'organises par rapport à toi / (...)

4.2.5.2. L'imprévu

Savoir s'adapter

David pense que, d'une manière générale, il faut faire preuve d'une grande capacité d'adaptation :

92 D2 : (...) il faut savoir s'adapter dans la vie (...)

Il estime savoir s'adapter aux changements. Il témoigne d'une situation à l'occasion de laquelle il a dû s'adapter. Le programme d'une matière a changé en cours d'année, une tutrice en assurait le cours. Suite à ce changement, trois tuteurs ont pris en charge le nouveau programme.

82 D2 : (...) donc il a fallu s'adapter / et puis ben du coup / pendant les // les conférences téléphoniques / ben on allait d'un d'un tuteur à l'autre / et puis on essayait d's'adapter / on essayait de voir // (...)

Réduire l'écart entre la théorie et la réalité

Selon David, il y a toujours de l'imprévu, des écarts entre ce qui est planifié et ce qui se passe en pratique, sur le terrain.

10 D2 : (...) quand on entre à l'E... ou à l'U... en général / on a // on on on y reste / mais euh [on sait pas de quoi demain s'ra fait] / j'me suis dit et // [si j'dois retourner sur le marché du travail /]

Pour anticiper l'imprévu, David considère que toute expérience de formation peut lui être utile, même si elle ne lui sert pas dans l'immédiat :

105 D2 : ben l'Europe et cætera / j'pense que [c'est plus une connaissance] euh // [personnelle] euh // oui une compé- 'fin ce n'est pas une compétence / c'est une [connaissance] [en plus] parce qu'au quotidien / [aujourd'hui] / j'me rends pas trop compte pa's'que je suis vraiment dans un service spécifique du football français / même si on est en relation / 'fin le football est en relation au niveau mondial mais / nous / nous on est / on s'occupe des joueurs de football / français donc euh //

David reste ouvert à tout nouvel apprentissage. Il cherche à donner du sens à chaque nouvelle connaissance. Lorsqu'elle ne semble pas mobilisable dans son contexte actuel, il la considère malgré tout comme une ressource, un enrichissement qui lui permet de contextualiser ce qui lui est utile aujourd'hui. Pour David, les connaissances acquises mais non utiles dans l'immédiat participent à délimiter son action. Il est conscient des frontières et du champ des possibles au-delà de ces frontières, mais il sait pourquoi il ne les franchit pas.

4.2.5.3. Le savoir

Pratiquer pour apprendre

David sait comment il apprend, c'est-à-dire en pratiquant :

42 D2 : (...) euh [c'est bien d'apprendre des choses] / [mais pour que] je les in- / 'fin qu'j'les les // [vraiment qu'j'les prenne en compte] et puis que j'arrive bien à tout assimiler / il m'faut euh / [y'm'faut cet] euh / [aspect pratique] on va dire //

44 D2 : pa's'que sinon tant que je n'ai affaire aux euh // ben à [l'aspect pratique], j'ai euh // ok / je sais comment ça se passe en théorie mais euh // [sur le terrain / ben ce n'est pas toujours euh / comme ça qu'ça s'passe non plus euh / c'est pas tout tout rose on va dire / y'a des fois des petits obstacles et tout]

En effet, il considère qu'il y a toujours un écart entre la théorie et la pratique. Pour maîtriser un savoir, il lui est nécessaire de le rendre concret, dans un contexte, afin de l'adapter, d'en poser les limites et les effets.

Ce qu'en dit sa femme

Sa femme contribue à le qualifier, à la définir :

54 D2 : ma ma femme me dit toujours que j'sais parler anglais / et qu'faut qu'j'me lance et c'est juste une crainte / une euh / une confiance à moi à avoir

146 D2 : // ma femme / elle me dit de toute façon tu es toujours meilleur dans l'urgence / par exemple par rapport à mon mémoire //

La formation lui a permis de mettre en pratique ses acquis théoriques :

44 D2 : et du et du coup euh // ça m'a permis justement durant toute cette année de de formation / ben de de de euh // de passer de l'un à l'autre en fait et euh //

David dit ne pas avoir de mémoire, et que la pratique l'aide à mémoriser. Pourtant, dans ces explications, on comprend surtout que cela l'aide à comprendre.

Trouver l'information

Pour David, trouver l'information qu'il recherche est une question de bon sens. Il dispose d'une méthode qui lui permet d'être efficace. Dans un premier temps, il pense qu'il faut comprendre comment fonctionne le dispositif, même s'il dispose déjà d'une expérience en formation à distance. Il distingue donc les contextes les uns des autres :

30 D2 : pa's'que je pense que c'est le point d'départ le plus important // de pouvoir se familiariser alors même si j'avais eu / ben par le passé / j'disais / avec le DUGOS euh / euh l'habitude d'aller sur internet / d'avoir une plate-forme mais bon comme c'est une autre plate-forme / j'avais quand même ce besoin de / de voir comment ça fonctionnait euh // voilà / sur la page d'accueil / comment // comment accéder rapidement aux informations euh / ben dont / dont dont j'ai besoin sur / sur le moment précis quoi pa'sque

Il ne se restreint cependant pas à sa démarche. Elle consiste dans un premier temps à aller chercher l'information dans les référentiels de formation, puis à explorer les différents outils de la plate-forme. Il fait appel au service pédagogique, aux tuteurs et aux apprenants lorsqu'il le juge nécessaire et répond volontiers aux sollicitations.

Dans sa pratique professionnelle, il considère également que le travail d'équipe est un levier de la réussite :

Apprendre en socialisant

Pour David, en formation à distance, on apprend en socialisant. Il fait référence à une première expérience de la formation à distance pour ajuster sa méthode de travail.

Pour apprendre, il ne reste pas seul et entre en contact avec les acteurs du dispositif, même s'il se dit solitaire :

50 D2 : j'a- j'avais eu / moi / au tout début de ma carrière euh // le bac à repasser et j'suis passé par le CNED donc euh // j'avais des gros bouquins euh // c'tait pas par e-learning // et j'me retrouvais tout seul derrière mes livres et puis euh // ben j'voulais pas que ça ça s'reproduise mais derrière l'ordinateur là // donc euh je voulais avoir aussi un échange même si je suis assez solitaire / dans ma façon de // d'apprendre / d'agir / ben là je me suis euh // même un peu forcé / pour aller euh // ben au-devant des des tuteurs euh // aller aussi au-devant des autres apprenants

Il fait donc appel au service pédagogique, aux tuteurs et aux apprenants. Il s'appuie sur ce service pédagogique pour résoudre des problèmes administratifs ou d'organisation :

48 D2 : et j'ai fait euh // j'ai fait appel du coup ben euh // de temps en temps au service pédagogique si j'avais des soucis d'ordre administratif ou euh // voilà euh // telle conférence téléphonique / j'ai pas réussi à y assister ou euh à à m'inscrire / ou à y aller / à la récupérer euh // ou il faut des documents / et cætera et cætera quoi / donc euh // j'ai fait appel au service pédagogique

Il est conscient de la charge de travail des autres :

50 D2 : je ne voulais pas non plus euh // tout l'temps pa's's que j'pense qu'ils sont tous les jours euh / consultés par des euh // par des apprenants // donc j'pense que sur les autres euh // sur les autres problèmes qu'il pouvait y avoir euh / j'passais soit par les tuteurs ou euh // ou par d'autres élèves

David ne fait pas toujours la démarche d'entrer en contact directement avec les autres apprenants, mais le fait de participer aux conférences téléphoniques lui permet d'être repéré par une apprenante bilingue qui lui propose son aide :

54 D2 : (...) il y en a une qui était d'origine anglaise en fait / donc euh / qui a fait la démarche vers moi en disant voilà euh // on pourrait peut-être s'entraider dans la formation // euh et puis ben moi comme je suis euh // d'origine anglaise / enfin britannique on peut peut-être parler et tout // donc on a fait deux / trois séances / comme ça / nous / en dehors de euh // des forums et euh par téléphone /

55 CH : oui c'était plutôt euh // plutôt sympa d'sa part euh et vous avez su saisir l'opportunité

56 D2 : ouais ouais ben oui / c'est vrai que c'est elle en fait qui a fait la démarche pa's's que bon elle a bien senti que / j'avais une certaine appréhension et puis que voilà euh // pour

'fin je faisais pas le pas en avant pour parler lors des conférences donc euh // donc voilà / et puis du coup euh / elle était sympa / elle m'a contacté en disant voilà euh // on était ensemble à la conférence euh / on n'était pas beaucoup donc je l'ai vite remise en en tête donc euh // et / puis voilà / on a échangé / on a fait des conférences puis elle m'a euh elle m'a aidé aussi pour me me préparer euh // à l'examen donc euh // donc c'était sympa // c'était euh //

4.2.5.4. Les frontières

Plusieurs sphères se rencontrent à l'occasion de sa formation. Le monde du football et son ancien métier qu'il ne pratique plus, sa vie privée, qu'il met temporairement de côté pour pouvoir réviser, et son nouveau métier, à travers l'accompagnement des joueurs dont il a la charge. Ces trois sphères n'ont pas toutes la même importance. Pendant sa carrière, la pratique du football était prioritaire. Pendant sa reconversion, c'est sa formation qui prend le pas. Sa vie personnelle et familiale, bien que pilier de son action, n'est *a priori* pas prioritaire. Pourtant, si David entame cette formation, c'est pour changer de vie, et profiter pleinement de sa famille. Le temps de la formation est limité, l'objectif va au-delà de la formation elle-même. Son projet conjugue l'insertion professionnelle, la passion du football et la préservation de sa vie familiale : nous avons ici l'exemple d'un projet unique qui prend en compte les multiples dimensions de la vie d'un sportif de carrière.

4.2.6. Le profil face à l'incertitude en formation

David est cohérent entre les règles qu'il énonce, la façon dont il se définit en tant qu'apprenant et les actions qu'il met réellement en place. La seule réelle contradiction réside dans la socialisation : il se dit solitaire, mais il aime le travail en équipe. La collaboration lui permet de mieux contrer l'incertitude grâce au soutien du collectif, et bénéficie à tous. David est dans l'échange ; même s'il avoue participer peu aux forums, lorsqu'il y intervient, il donne des informations. D'autre part, il sait également solliciter de l'aide quand c'est nécessaire. David déconstruit l'incertitude en adoptant une démarche en trois temps. Lorsque se présente un obstacle, il l'analyse, le déconstruit, le nuance, le met en perspective. Pour cela, il mobilise son expérience ou fait appel à une aide extérieure. Il se définit ensuite au regard de cet obstacle, soit en faisant référence à son expérience, soit à des acteurs qui l'aident à se comprendre. Dans un troisième temps, il dit comment il agit, ou comment il doit agir dans un contexte spécifique.

David n'aurait pas pu mener sa formation à bien sans avoir connu les conditions qui sont les siennes : les acteurs du dispositif de formation et ses pairs, le soutien de sa femme, la bienveillance et la disponibilité de l'association qui l'emploie. En ce qui le

concerne, l'accompagnement vise à maintenir la motivation par un soutien argumenté, livrer l'information lorsqu'elle est demandée et aménager un espace protégé qui permette le travail. David voit l'accompagnement de la formation comme un partenariat de travail, dans lequel chacun des acteurs participe à la réussite du projet de formation. Ils sont tous deux soumis aux incertitudes, et c'est dans leur partenariat qu'ils peuvent les circonscrire et en réduire les effets.

Le tableau ci-dessous synthétise les éléments relevés au cours de l'analyse des récits de David.

	Principes	Connaissance de soi	Actes
Les déterminants	Persévérer	- Il se force à persévérer - Il peut parfois baisser les bras	- Il écoute et applique les conseils de sa femme qui l'encourage
	Faire preuve d'autonomie	- Il se dit organisé et discipliné - Il se dit très structuré	- Il a cherché sa formation avec des accompagnants - Il s'est occupé du financement
	Adapter les consignes		- Il adapte la planification de sa formation à sa façon de travailler
	Reconnaître les rôles de chacun	- Il ne se plaint pas	- Il identifie les différents acteurs du dispositif - Il reconnaît la contribution positive de chacun dans le processus - Il décharge les acteurs de responsabilités qu'il confère aux aléas
	Construire son identité professionnelle	- Il distingue ses différents statuts de joueur, stagiaire et apprenant, accompagnant	- Il agit conformément à son statut à chaque étape de sa reconversion
L'imprévu	Savoir s'adapter	- Il dit essayer de s'adapter	- Il s'est adapté au changement de référentiel pendant la formation
	Réduire l'écart entre la théorie et la réalité	- Il peut perdre son emploi un jour	- Il utilise les connaissances nouvelles pour mieux structurer sa propre intervention
Le savoir	Pratiquer pour apprendre	- Il apprend mieux sur le terrain - Il est meilleur dans l'urgence - Il a du mal à mémoriser	- Il adapte sa méthode de travail pour se saisir des contenus, rédaction de fiches, conversations téléphoniques en anglais...
	Trouver l'information	- Il utilise le « bon sens »	- Il explore les outils de façon pragmatique pour construire ses repères

	Apprendre en socialisant	- Il est peu enclin à socialiser	- Il se force à participer au dispositif et à communiquer
Les frontières	Concevoir un projet	- Il ne veut pas sacrifier sa vie de famille - Il tient à son identité de sportif de carrière - Il se projette dans son nouveau métier	- Il fait tout pour réussir sa formation et atteindre son objectif : concilier vie professionnelle, passion pour le football et vie de famille

Nous avons longuement étudié la richesse du récit de David, et nous en avons relevé un témoignage de l'expérience de l'incertitude et des moyens mis en œuvre pour la circonscrire. Le cas de David semble exemplaire, car malgré ses limites, dont il est conscient, il atteint ses objectifs en faisant preuve de réflexion et avec l'appui de ses proches, qu'il sait écouter. La principale caractéristique qui permet à David d'atteindre ses objectifs est sa capacité à remettre en question ses représentations, ses certitudes. Le cas de Meredith est bien différent. Plus jeune, moins entourée, elle a dû faire face à l'incertitude sans pouvoir prendre appui sur autrui, qu'il s'agisse de sa famille, d'un petit ami ou d'un agent. Comme nous allons maintenant le voir à travers l'analyse de son récit, elle ne dispose pas du même cadre d'accompagnement.

4.3. Le parcours de Meredith

Le parcours de Meredith est particulièrement chaotique, dans le sens où ses ruptures et changements de trajectoire ne sont quasiment jamais calculés ni préparés. Initiée au volley-ball dès le collège, mais presque par hasard, en suivant une camarade de classe, elle est rapidement repérée et sélectionnée en équipe régionale. Elle intègre le CREPS dans le cadre de sa formation sportive, tout en continuant sa scolarité, qu'elle mène jusqu'à un BTS de comptabilité. Elle perd son père tandis qu'elle a une vingtaine d'années, et souffre de n'avoir pas atteint le plus haut niveau de son vivant. Elle est pourtant intégrée à l'équipe de France Junior, et fait partie un temps de la liste des sportifs de haut niveau, puis signe des contrats de joueuse professionnelle. Parmi ses échecs, elle regrette de n'avoir pas pu intégrer l'INSEP, ce qui lui aurait permis, selon elle, d'intégrer les plus grands clubs. Elle change régulièrement de priorités, oscille entre désir de sport professionnel et désir de satisfaire ses représentations sur le mérite en construisant une « véritable » carrière en dehors du sport. Elle n'y parviendra qu'au moment de la retraite sportive, lorsqu'elle n'a d'autre choix que d'investir toute son énergie dans sa nouvelle vie professionnelle.

Pour montrer comment Meredith circonscrit ou non l'incertitude, nous aborderons successivement les thématiques qu'elle aborde, la forme de son discours,

puis quelle est sa relation au monde, aux autres et comment elle se définit, à travers les interactions que nous relèverons dans son discours notamment.

4.3.1. De quoi on parle : les étapes du parcours de Meredith

4.3.1.1. Le milieu d'origine

Tours de parole : 304, 322, 472

- *Nombre de tours de parole : 5*
- *Nombre de tours de parole de Meredith : 3*
- *Nombre de tours de parole du chercheur : 2*

Meredith fait appel à son éducation lorsqu'elle veut signaler qu'elle respecte les règles de vivre-ensemble :

304 M : (...) l'éducation qu'j'ai eue / j'pense me / me laissait quand même euh 'fin // 'fin de pas faire de connerie quoi // moi j'me suis pas fait virer du CREPS quoi // (...)

Elle a travaillé très tôt, pendant ses vacances :

322 M : mes parents quand j'ai eu seize ans / ils m'ont envoyé euh // à l'usine travailler euh // les étés quoi j'ai pas eu de vacances (rires) //

Sa mère est responsable de ressources humaines et Meredith ne veut pas prendre son père comme exemple car il est ouvrier :

472 M : fin ma mère est responsable ressources humaines / moi je 'fin au début je voulais faire comme elle / pa's'que j'avais l'image // mon père était ouvrier donc euh / j'voulais pas me baser sur mon père / mais voilà /

4.3.1.2. Le contexte de l'initiation

Tours de parole : 16 - 20

- *Nombre de tours de parole : 5*
- *Nombre de tours de parole de Meredith : 3*
- *Nombre de tours de parole du chercheur : 2*

Mots-clés :

- *Licence : 2 occurrences*
- *Signer : 2 occurrences*
- *Commencer, sélection, volley, tests, régionale : 5 mots*

Meredith a été initiée au volley-ball par une copine de classe :

18 M : j'ai / commencé l'volley // 'fin tout bêtement pa's'que j'avais une copine de classe qui euh // qui y allait et j' / j'avais vu donc j'y suis allée // c'était en février // euh // 96 // et euh // on m'a fait signer une licence pa's'que // 'fin j'étais grande hein / déjà //

20 M : et on m'a fait signer une licence parce qu'il y a une fille qui s'est blessée

Sa curiosité et sa spontanéité sont à l'origine de la découverte. C'est à l'occasion d'un hasard qu'elle a commencé à jouer, suite à la blessure d'une joueuse. Sa grande taille, plutôt que ses qualités de joueuse, ont retenu l'attention du club.

4.3.1.3. La détection en sélection régionale

Tours de parole : 20 - 30

- *Nombre de tours de parole : 10*
- *Nombre de tours de parole de Meredith : 6*
- *Nombre de tours de parole du chercheur : 4*

Mots-clés :

- *Jouait, volley, équipe, espoir, partie, pôle, régional, stages, club, détection : 20 occurrences*
- *Fin : 11 occurrences*
- *Mois, année, ans : 6 occurrences*
- *Études, collègue : 1 occurrence*

Dès qu'elle signe sa licence, Meredith passe un test pour la sélection régionale :

20 M : // et de ce fait / au mois de / mai / on m'a fait euh / faire les tests pour la /// la sélection régionale //

Meredith semble subir son évaluation. Elle ne décrit pas en quoi elle a consisté. Les événements s'enchaînent et elle semble suivre le mouvement. Elle est sélectionnée pour intégrer l'équipe régionale à treize ans.

Meredith est ensuite sélectionnée en pôle espoir un an à peine après avoir découvert le volley-ball :

30 M : et euh // bon donc du coup / j'progressais quand même un p'tit peu pa's'que // j'jouais euh // en club / je jouais en // 'fin en régional / en régional une dans l'équipe // 'fin l'équipe féminine première // donc voilà // je jouais déjà un peu // bon / même si j'avais pas trop l'niveau // et euh // à la fin de cette année-là / un pôle espoir s'est ouvert

à NI... // donc euh // ben on m'a envoyé euh // directement là-bas // parce qu'il fallait des filles // donc j'suis partie au pôle espoir à NI... pendant quatre ans /

Meredith ne s'attribue pas tout de mérite dans le cadre de ses sélections. Même si elle est consciente de progresser, cela ne semble pas suffisant à ses yeux. Selon elle, elle n'a pas le niveau, mais ne précise pas pourquoi. Dans le même temps, elle attribue sa sélection à une raison externe et indépendante de son travail et de son talent : la nécessité, pour le centre de formation, de trouver des joueuses.

4.3.1.4. Le parcours scolaire et la formation supérieure

Tours de parole : 26M, 34 M, 44-46, 54 M, 276-278, 306-332

- *Nombre de tours de parole : 11*
- *Nombre de tours de parole de Meredith : 6*
- *Nombre de tours de parole du chercheur : 5*

Mots-clés :

- *BTS, cours, collège, filière, général, seconde, STT, alternance, apprenais, apprendre, bac, brevet, CAP, classe, lycée, terminale : 37 occurrences*
- *Moyenne, niveau, français : 13 occurrences*
- *Semestre : 4 occurrences*
- *Jouer, équipe, National, volley, club : 13 occurrences*

La scolarité de Meredith a été adaptée à la pratique intensive du volley-ball :

26 M : et on avait / 'fin une convention avec le collège pour pouvoir euh // 'fin les les profs euh // donnaient les exercices / 'fin les cours qu'on avait manqués on avait // une heure d'étude ou deux heures d'étude euh // tous les jours pour euh rattraper le // 'fin le / c'qu'on voyait pas en cours // euh // à la aux vacances de Noël de la même année / j'me rend compte que ça allait vite en fait / (rires) j'suis partie déjà en détection nationale /

Le rythme sportif prime sur le rythme scolaire, les repères classiques se brisent. Meredith se réfère aux seules vacances comme repère. Elle ne fait pas mention des rentrées, des fins d'années, mais des championnats, des sélections sportives. La scolarité s'organise autour du sport (284 M – 286 M – 288 M – 310 M – 312 M), dans les quelques créneaux laissés disponibles, pour rattraper les cours manqués. En terminale, elle manque le dernier mois de l'année :

316 M : tout le mois de mai en stage et en compét' avec l'Équipe de France / quoi / donc euh / là du coup j'ai pas étudié pendant un mois /

Les vacances sont également consacrées aux stages d'entraînement sportifs (28 M). Plus largement, Meredith dit n'avoir pas éprouvé de difficultés sur le plan scolaire.

276 M : j'ai jamais eu trop de difficultés // j'ai // 'fin j'me souviens qu'au collège j'aurais pu être dans les meilleurs de la classe mais c'était / oui c'était une histoire de volonté (rires) //

Elle avoue avoir eu un niveau moyen par manque d'implication, qui l'a empêchée d'intégrer une section sport-études :

278 M : j'suis souvent restée sur mes acquis en fait à l'école / j'ai jamais / 'fin j'ai / j'étais / j'avais / 'fin douze de moyenne / onze douze de moyenne hein // j'étais pas mauvaise élève mais euh // mais j pense que si j'avais pas eu // 'fin un niveau scolaire suffisant euh / on m'aurait pas laissée déjà partir euh // en sport-études // le collège aurait pu dire non /

Elle passe ensuite un baccalauréat STT Action Communication Administrative :

310 M : // j'aurais voulu faire éco mais on m'a // on m'a dit que j'aurais pas assez le niveau donc euh / j'suis partie en STT / donc ça / 'fin la filière m'a convenue

306 M : // mais bon / finalement la filière dans laquelle on m'a envoyée euh // ben m'a plu / 'fin voilà / ça m'a pas posé de problème /

Meredith semble subir sa scolarité, mais l'orientation lui convient.

Plus tard, comme elle décide de rester au sein du club de NI... et qu'elle refuse d'intégrer le club de ME... qui l'a démarchée, ne voulant pas revenir dans sa région d'origine, l'AE..., Meredith décide de reprendre ses études. Elle part une année à l'université, en Licence AES (Administration Economique et Sociale), mais c'est un échec :

44 M : (...) pa's'que le système me / convenait pas dans le euh //

46 M : moi il faut dire / voilà il faut rendre un exercice pour que je l'le fasse la veille pa's'que // voilà // le système / voilà / j'fonctionne comme ça //

Dans le contexte universitaire où il est nécessaire d'organiser seul son travail, Meredith procrastine, elle avoue ne pas planifier ni répartir son travail. Le manque de cadre de l'université ne lui convient pas : elle ne poursuit pas en seconde année.

Meredith entame alors un BTS Assistante de Gestion en deux ans, en alternance, qu'elle obtient. Dans ce cadre, elle déclare travailler régulièrement et de façon autonome :

326 M : j'me souviens que je // bossais tout l'temps mes cours / j'partais à l'entraînement / 'fin euh // j'étais très studieuse même toute seule // et euh // j'ai eu des bonnes notes d'ailleurs j'ai (rises) eu euh //

Pendant ce temps, elle continue à jouer au volley-ball, en National 1 (50 M). Cela fait alors huit ans qu'elle joue en amateur.

4.3.1.5. La formation sportive ou le développement

Tours de parole : 24M, 30 – 44

- *Nombre de tours de parole : 14*
- *Nombre de tours de parole de Meredith : 8*
- *Nombre de tours de parole du chercheur : 6*

Mots-clés :

- *Équipe, jouer, France, INSEP, CREPS, club, clubs, espoir, National, championnat, junior : 32 occurrences*
- *Niveau : 3 occurrences*

Meredith suit une formation intensive dès le début de sa pratique :

24 M : on m'a prise // et donc / mon année de quatrième / euh / j'l'ai // en fait / chaque fin de mois / on partait en week-end prolongé / si vous voulez / on // 'fin une fois euh / j'étais en AE... / donc une fois à SG... / une fois à ME... pour faire quatre jours de // 'fin trois jours de cours / 'fin de volley / intensif / on va dire

Là encore, les événements se succèdent dans sa description. Elle n'est pas sujet, elle est sélectionnée et suit le groupe. A partir du moment où elle est sélectionnée, elle est prise dans le tourbillon du sport intensif et se déplace régulièrement.

Meredith est formée en pôle espoir en CREPS à NI... en National 1, le deuxième niveau, pendant quatre ans. Elle continue de jouer dans sa ville d'origine en parallèle pendant deux, réalisant des allers et retours entre les deux villes, éloignées de cent cinquante kilomètres. Elle partage alors sa vie entre une équipe junior et une équipe d'adultes, côtoie deux mondes (32 M). Elle y remplace une joueuse blessée et elle est la plus jeune (34 M).

Meredith est sélectionnée en équipe de France Junior. Elle regrette que ce soit sa seule sélection :

38 M : euh // la dernière année / donc en terminale / je suis la dernière année au CREPS / j'ai été sélectionnée en équipe de France et // j'ai fait euh // ma seule sélection en équipe de France d'ailleurs (rises) // euh // pour les qualifications pour les championnats du // du Monde ou d'Europe / j' sais plus // bref / voilà

Là encore elle est passive et se fait l'objet des événements ; l'utilisation de la voix passive et du participe passé semble s'en faire l'écho.

Elle passe ensuite les sélections pour l'INSEP, mais n'est pas retenue (36 M). La sanction tombe comme un couperet, comme elle l'exprime en omettant d'utiliser un sujet dans sa phrase :

36 M : mais euh // bon pas prise //

Cette décision, difficile à accepter, l'a empêchée, selon ses propres dires, d'être ensuite recrutée dans de grandes équipes :

40 M : après ça euh // ben comme moi j'avais pas le statut / 'fin / j'avais pas l'étiquette INSEP / moi j'ai pas été recrutée euh // recrutée euh / abondamment dans les grands clubs pros comme les filles qui / y étaient (...)

Malgré cela, elle joue en équipe de France Junior suite à la défection d'une joueuse acceptée à l'INSEP. Mais elle ne voit pas dans cette sélection la conséquence de ses mérites. Elle regrette de n'avoir pas été acceptée dans la grande école. :

40 M : elle avait l'étiquette INSEP et pas moi donc euh // on m'a pas // 'fin démarchée pour aller dans un grand // 'fin / dans les clubs pros et faire le bond en pro

Pourtant, le club de ME... la démarche (42 M), mais elle préfère rester à NI...car, comme nous l'avons mentionné, elle ne souhaite pas rentrer dans sa région d'origine. ME... aurait sans doute constitué une opportunité, mais nous ne disposons pas d'assez de matériau concernant ce club pour le confirmer. Assurément, ses préoccupations du moment autour de l'INSEP l'empêchent de se poser la question, et Meredith choisit d'attendre.

4.3.1.6. Le statut professionnel dans le volley-ball professionnel, l'étape de la maîtrise

La carrière sportive professionnelle de Meredith ne dure que quatre ans, tandis qu'elle a consacré 17 ans au volley-ball, soit un quart de son temps de pratique. Sur les quatre ans d'activité professionnelle, Meredith n'a joué en équipe principale que deux ans. Elle a été arrêtée pour blessure un an, et a joué en réserve un an. Elle a connu trois clubs de volley-ball : NI..., SL... et MO...

Mots-clés :

- *Pro, contrats, contrat, embauché, emploi : 26 occurrences*
- *Club, clubs, équipe, coach, pôle : 24 occurrences*
- *Niveau, National : 10 occurrences*

- *Jouer : 9 occurrences*
- *Mairie : 6 occurrences*
- *Saison : 6 occurrences*
- *Chômage : 5 occurrences*
- *Hernie : 5 occurrences*
- *Remplaçante : 5 occurrences*
- *Volley : 5 occurrences*
- *Entraînement : 4 occurrences*

Première expérience professionnelle hors du volley-ball

Tours de parole : 54 - 69

- *Nombre de tours de parole : 16*
- *Nombre de tours de parole de Meredith : 8*
- *Nombre de tours de parole du chercheur : 8*

Meredith connaît sa première expérience professionnelle hors sport suite à son BTS (54 M). A 26 ans, elle est embauchée en CDI comme assistante de gestion dans l'entreprise qui l'a accueillie en alternance dans le cadre du BTS. Pendant ce temps, elle s'entraîne mais ne joue pas :

54 M : (...) j'ai pas joué mais j'm'entraînais // pa's's que j'en avais eu un peu euh // 'fin pas la // pas ras le bol mais bon de // voilà / les week-ends // 'fin j'avais besoin de souffler un peu donc j'm'entraînais mais j' jouais pas //

56 M : l'année euh // d'après / j'ai repris en N un // tout en jouant // euh / tout en travaillant // euh // j'ai quasiment pas joué de l'année // (...)

Ayant la nécessité de subvenir à ses besoins, l'activité professionnelle hors sport prend le pas sur le sport, tant que le club de volley-ball reste amateur. La fatigue commence à se faire sentir.

Le niveau professionnel sans le statut

Tours de parole : 56, 70 - 111

- *Nombre de tours de parole : 43*
- *Nombre de tours de parole de Meredith : 22*
- *Nombre de tours de parole du chercheur : 21*

Cette première expérience dure deux ans. Le club accède à la catégorie Pro pendant la saison 2006-2007. Lorsque le club passe en catégorie Pro, Meredith doit négocier entre les deux activités pour leur permettre de perdurer :

56 M : et on est monté en pro l'année 2006 2007 // donc là / moi / j'me suis dit / euh // pa's'que j'travailais trente neuf heures quand même //

72 M : mais le club m'a mis dans l'effectif de la Pro donc euh // ben il a fallu trouver des solutions // mon employeur / assez euh // 'fin assez euh compréhensif / coopératif / me laissait / 'fin me laissait partir ouais // entre midi et deux // 'fin j'travailais normalement // 'fin j'voulais faire en sorte que // au travail / on voit pas que j'fasse du volley en pro et que / au volley / ça se ressent pas forcément que j'travail à côté // bon // ce qui est un peu compliqué

Meredith se sacrifie. Rien, dans son discours, ne montre qu'elle a anticipé cette situation. Il montre même le contraire : elle semble réagir face aux événements, pour « trouver des solutions » *a posteriori*. Elle fait passer le volley-ball et son entreprise avant sa santé. C'est le club qui l'a positionne dans l'équipe ; à aucun moment elle ne dit qu'elle y a réfléchi et qu'elle a postulé. Pour le moment, elle joue en catégorie Pro, mais elle n'est pas joueuse professionnelle. Elle s'investit malgré tout.

L'expérience est éprouvante pour Meredith, elle ne prend pas le temps de se reposer, et fait la navette entre les entraînements et son entreprise :

74 M : quand on part les vendredis en déplacement // donc euh // j'faisais la course // entre midi et deux j'allais m'entraîner // j'sortais de l'entraînement / de / du boulot / j'partais à l'entraînement //

Les conséquences sont désastreuses : sa santé se dégrade. Comme conséquence, bien qu'ayant atteint son objectif professionnel, elle se blesse à de multiples reprises :

76 M : et là / j'me suis retrouvée titulaire en plus donc // ben contente pa's'que c'est aussi un peu une revanche de dire / j'suis titulaire en Pro / mine de rien // mais bon / ça a pas duré longtemps pa's'que la fatigue s'est fait très vite ressentir et j'étais blessée quasiment // toute l'année // et j'ai tout fait

78 M : double entorse de la cheville // les cervicales coincées // déchirure aux abdos // et ça m'a coûté une hernie discale quand même à la fin //

80 M : euh // oui // mais bon euh // c'est les // c'est pas // voilà // hernie discale et donc à la fin des championnats / j'me suis tout de suite arrêtée // 'fin j'ai arrêté le volley pour essayer de résorber la hernie mais euh //

Meredith aurait-elle connu les mêmes conditions si elle avait accepté de jouer pour le club de ME... ? Si elle avait sacrifié son emploi pour le volley-ball ? Ces questions ne peuvent que demeurer sans réponse. En tout état de cause et par la force des choses, elle doit cesser temporairement toute activité, sportive et professionnelle (88 M) :

Meredith n'a vraisemblablement pas anticipé la fatigue causée par l'accumulation de travail.

Elle se fait opérer et récupère de ses blessures (90 M). Elle reprend ses activités professionnelles et sportives un an plus tard. Elle intègre l'équipe de réserve en National 3, où l'objectif est d'atteindre le niveau National 2. Meredith y partage son expérience avec les plus jeunes :

94 M : (...) beaucoup de jeunes // donc moi j'// ça m'permettait de leur faire partager mon expérience et puis euh / ben de jouer /

Une fois ces objectifs atteints (96 M), Meredith démissionne de son poste d'assistante de gestion sous le régime de la rupture conventionnelle suite à une dépression :

100 M : j'ai euh // 'fin j'ai fait une p'tite dépression parce qu'il y a plein de choses au travail / ça se passait pas euh // problèmes de collègues / des choses comme ça // donc j'ai fait une rupture conventionnelle // à mon travail (...)

Cette période marque une rupture dans son parcours. Des co-équipières sont alors sélectionnées en équipe de France. Meredith réagit. Après avoir quitté son emploi, elle fait part de son désir de quitter le club de NI.... Dans le même temps, elle se sépare de son compagnon. Elle s'est sentie « coincée » (102 M), et veut s'investir dans le volley-ball « à haut niveau » (*ibid.*). Dix ans après ses débuts dans le club qui l'a formée, elle décroche enfin son premier contrat professionnel.

Première expérience professionnelle dans le volley-ball

Tours de parole : 112 - 136

- *Nombre de tours de parole : 25*
- *Nombre de tours de parole de Meredith : 13*
- *Nombre de tours de parole du chercheur : 12*

Lorsqu'elle fait part de son désir de quitter le club de NI..., le président lui propose un contrat professionnel à temps partiel, en tant que remplaçante. Bien que le club de GE... à MT... est prêt à l'embaucher, elle reste à NI...

112 M : donc moi / j'me suis dit / j'change tout sans changer / donc j'étais encore à NI... / j'étais pas perdue et j'pouvais me refaire euh // 'fin // physiquement si vous voulez / puis travailler quoi / correctement et // même en étant remplaçante // et euh //

Elle cumule les droits au chômage auxquels elle a droit suite à la rupture conventionnelle avec le salaire de joueuse professionnelle à temps partiel. Meredith y voit un avantage : elle ne change pas d'environnement et peut se consacrer

intégralement au volley-ball dans un environnement qu'elle connaît, tout en ayant le temps de se retrouver une forme physique idéale.

Ses calculs concernent surtout les pertes de salaires. Meredith nous fait part de ses réflexions en détail et en conclut qu'elle maintient son niveau de vie, tout en se consacrant au volley-ball :

117 M : donc si vous voulez aussi dans xxxx (00'16'21) financièrement / j' perdais rien //

Cependant, Meredith ne dit pas comment elle compte maintenir sa situation après la fin de sa période de chômage, sachant que son âge avance. Elle essaye de circonscrire les risques par ses calculs, mais ne prend pas en compte certains paramètres, comme l'éventualité d'une blessure ou la fin de ses indemnités.

Meredith investit toute son énergie dans le volley-ball, elle se met à la recherche d'un contrat professionnel à temps plein (120 M). Elle sait pertinemment que le club de NI... ne le lui procurera pas (122 M), il lui faut donc changer de club, changer de région. Elle met alors en œuvre une méthode surprenante et personnelle. Se munissant d'une carte géographique, elle élimine les régions au nord de la sienne. Déclarant ne pas vouloir s'éloigner de NI..., elle élimine la Bretagne. La région qu'elle choisit finalement est pourtant plus éloignée de NI... de cent kilomètres :

126 M : j'trace des lignes // j'monte pas au-dessus de NI... / hein // j' vais pas en Bretagne pa's'que c'est trop loin // 'fin j'suis originaire d'AE... donc j'ai dit / c'est trop loin / j'y vais pas //

Elle élimine ensuite la région parisienne en raison du coût de la vie trop élevé, et considère qu'il n'y a pas assez de clubs dans le Sud-Ouest. C'est finalement suite à une connaissance, son ancienne coach, qu'elle quitte le club de NI... pour celui de SL..., plus au sud (136 M).

Une seconde expérience professionnelle en tant que volleyeuse

Tours de parole : 136-139, 160-187

- *Nombre de tours de parole : 32*
- *Nombre de tours de parole de Meredith : 16*
- *Nombre de tours de parole du chercheur : 16*

Meredith est joueuse professionnelle pendant deux ans en tant que remplaçante dans l'équipe de SL... Elle dit avoir eu « la chance de jouer un peu cette saison » (170 M), une joueuse titulaire s'étant blessée. Son objectif « n'est pas d'être titulaire » (172 M), mais « d'être entre guillemets partenaire d'entraînement et remplaçante » (*ibid.*). Elle n'est pas embauchée par le club de SL..., mais par la mairie : « on va appeler ça un emploi fictif hein (rires) » (*ibid.*), « c'était pas légal on va dire » (182 M). En effet, la mairie lui fait

signer une lettre de démission en même temps que son contrat de travail... Elle parle peu de son expérience de joueuse et insiste surtout sur les conséquences de cette démission « forcée ».

Lorsqu'elle propose au club d'obtenir « un vrai poste à la mairie » (184 M), le club ne répond plus :

184 M : (...) 'fin j'ai jamaïs eu de réponse / ni oui / ni non / on te garde / on te garde pas

Dans le même temps, Meredith nous fait comprendre que la négociation n'a pas aboutie et qu'elle a reçu des éléments de réponse, puisqu'elle nous dit qu'ils « n'ont pas du tout adhéré » (184 M).

Comme conséquence à cet échec, Meredith déménage sur MA... à une centaine de kilomètres de SL..., pour se rapprocher du centre d'examens régional d'Icademie, centre de formation où elle s'est inscrite pour passer un diplôme de niveau II. Elle désire se consacrer exclusivement à ses études comme nous l'aborderons à l'occasion de son récit de sa reconversion.

4.3.1.7. Une reconversion par étapes

Tours de parole : 140-267

- *Nombre de tours de parole : 128*
- *Nombre de tours de parole de Meredith : 64*
- *Nombre de tours de parole du chercheur : 64*

Mots-clés :

- *Chômage, Pôle Emploi : 13 occurrences*
- *Entraînement, entraînements, équipe, club : 11 occurrences*
- *Travail, emploi : 10 occurrences*
- *Contrats, contrat : 9 occurrences*
- *Mairie : 8 occurrences*
- *Assistante : 6 occurrences*
- *Saison : 6 occurrences*
- *Icademie, exams, examens, formation : 8 occurrences*
- *Carrière : 2 occurrences*

Meredith ne parle pas réellement de reconversion lorsqu'elle aborde sa formation et son parcours professionnel en dehors du sport. Elle préfère dire qu'elle a fait « les choses à l'envers ». Et pourtant, elle a bien joué au volley-ball de façon quasi-ininterrompue pendant toute sa carrière, en dehors des blessures qu'elle a pu connaître. Les deux activités cohabitent tout au long de son parcours, sans qu'un réel équilibre ne soit trouvé entre les deux. Quand elle nous dit qu'elle a eu un cheminement inversé, elle

signifie qu'elle a, à ses début, donné la *priorité* à sa carrière professionnelle hors sport. Lorsqu'un échec se fait sentir dans un champ, elle bascule dans l'autre et s'y investit. Comme conséquence, elle réalise des allers et retours qui ne lui permettent pas de se consacrer durablement à une activité, malgré les obstacles et les échecs.

Une première remise en question et l'entrée en formation

Le début de la période de reconversion de Meredith coïncide avec le décès de son père (142 M). Elle opère alors une remise en question sur le sens de sa vie et prend conscience du poids des années (144 M). Ses réflexions perdurent dans la suite de sa carrière, mais on peut considérer qu'une rupture s'est opérée et que le processus de reconversion est entamé :

140 M : (...) j'allais / j'allais dire quel âge j'ai / vingt-neuf ans // (rires) et euh //

146 M : j'ai pas envie que // ben ma mère euh parte sans petits enfants non plus / donc il
va falloir faire quelque chose de concret un jour (rires) //

Meredith n'en dit pas plus pour rendre compte de ce qu'elle veut entreprendre pour atteindre cet objectif. A partir de ce moment-là, elle se désinvestit progressivement du volley-ball et cherche à reprendre des études pour réinvestir, une nouvelle fois, le monde professionnel hors volley-ball (148 M). Elle ne trouve pas d'université dans sa région et opte pour la formation à distance.

150 M : (...) il y a pas de // d'université ni rien / donc euh // j'avais pas trop le choix /

Elle choisit l'immobilier pour avoir des affinités dans ce domaine et suite à un bilan de compétence (152 M). Son objectif est d'obtenir un diplôme de niveau « bac plus trois » :

156 M : donc // j'me suis dit comme ça j'pourrais avoir un bac plus trois / ça m'ouvre
d'autres portes pour trouver du travail // pa's'que mon

158 M : j'faisais encore une saison de volley en Pro mais mon objectif / c'était de revenir euh // 'fin / cette saison / là / dans le vrai monde du travail pa's'que j'en avais besoin (...) à SL... euh // on s'entraînait euh // deux fois par jours / deux fois par jour qu'une fois dans la semaine / voire deux fois dans la semaine

Pour Meredith, le diplôme facilitera sa recherche d'emploi. Elle ne fait part d'aucune stratégie dans ce domaine hormis l'obtention du diplôme. De plus, les activités sportives diminuent d'intensité, la joueuse s'ennuie :

160 M : donc c'est vrai que / j'aurais que le rythme d'entraînement était pas du tout le même / l'intensité non plus / donc à un moment euh // je // je m'faisais chier chez moi (rires) //

Elle veut continuer le volley-ball une année de plus, mais elle sent que sa carrière se termine bientôt :

164 M : j'avais déjà / 'fin voilà / j'ai 28 ans quand j'arrive à SL... / pour moi / ma carrière / elle est // quand même derrière moi / elle est pas devant moi donc euh // donc voilà / j'm'suis dit j'profite / euh // ben de / de vivre de ma passion quand même pour euh /

166 M : tant que j'peux / mais voilà / j'savais que toutes ces bonnes choses allaient avoir une fin et que euh // et que voilà // donc euh // ben mon aventure avec SL... s'est terminée la saison dernière (rires) //

Meredith ne parle de l'arrêt de sa carrière qu'à partir de ce moment-là. Elle prend la décision de se consacrer exclusivement à ses études lorsque le club de SL... ne lui répond pas. Elle n'a pas anticipé les options qui se seraient posées quelle que soit la décision du club :

184 M : (...) donc à un moment / arrivé fin de saison euh // // ben il faut prendre des décisions // donc j'avais décidé euh / ben comme j'avais encore les exams d'Icademie à faire au mois de // d'août à Aix / 'fin bon c'est pas ce qui a // voilà j'me suis / j'suis partie m'installer au mois de mai à // MA... /

Les alertes du corps

Sa santé l'alerte également sur l'éminence de l'arrêt :

190 M : et à ce moment-là / j'voulais complètement arrêter / 'fin le volley pa's'sue ben / mon corps me / donnait des signes // 'fin j'ai des problèmes de cheville / j' sais toujours pas ce que j'ai / elle se coince toute seule / l'épaule qui commençait à // à fatiguer aussi donc j'me suis dit bon / la page / il faut vraiment la tourner à un moment donc euh (...)

La reconversion semble être entamée, Meredith cherche du travail et suit sa formation. Avant de la terminer, elle est contactée par le club de MO..., qui joue au niveau National 3, et elle accepte d'intégrer l'équipe amateur. Elle déménage à nouveau, à cent cinquante kilomètres de là :

196 M : MA... MO... / ça fait un peu loin / donc entre-temps j'ai re-déménagé à NE...

Malgré ses résolutions et son état de santé, Meredith continue le volley-ball. Son RSA, ajouté aux indemnités que lui verse son nouveau club, lui permettent de vivre. Elle

accepte la situation dans un premier temps, car « c'était le jeu aussi » (216 M). Elle se félicite d'avoir réussi à négocier un salaire qui palie à la perte de ses indemnités de chômage :

216 : (...) j'me soulage en me disant que j'ai réussi à négocier // 'fin euh // MO... m'indemnise un p'tit peu / bon mais bon heureusement que j'ai encore entre guillemets une p'tite carrière // donc ils m'indemnisent // c'était le jeu aussi //

Meredith décrit un « jeu ». Elle a pris du recul sur le monde du volley-ball et commence à décrire certains de ses principes de fonctionnement. Ces déclarations limitent le sentiment de perte de repères consécutif à la perte de ses droits au chômage. Meredith réagit face à l'incertitude.

La recherche d'un nouvel emploi

Suite à sa démission « forcée », Meredith est privée pendant quatre mois de son droit aux indemnités de chômage malgré sept années de cotisation :

200 M : ils nous ont fait signer une lettre de démission vierge

202 M : (...) mais je n'pensais pas que cette démission allait m'perdre mes droits acquis / avant // et pourtant j'm'étais renseignée auprès de Pôle Emploi en leur demandant en leur expliquant la situation et la dame m'avait confirmé que j'avais encore neuf mois d'chômage / donc c'est pour ça

La jeune femme est confrontée à une situation sur laquelle elle n'a pas prise. Elle ne comprend pas pourquoi elle a perdu ses droits aux allocations de chômage. Une règle lui a échappé, une information manque toujours dans son discours : elle ne donne toujours pas d'explication et ne tire pas de conséquence de cette situation. Elle ne blâme pas les agents du Pôle Emploi non plus :

214 : voilà / donc euh // ben voilà le Pôle Emploi qui me dit j'suis désolé / bon ils y peuvent rien mais euh // donc on m'dit 'faut demander le RSA / faut euh // faut tout ça /

L'institution, sur laquelle Meredith s'est entièrement reposée, n'a pas fourni les informations adéquates. De son côté, la joueuse se soumet à cette décision et fait une demande de RSA (Revenu de Solidarité Active).

Elle fait part de sa stratégie pour retrouver un emploi : elle envoie un grand nombre de candidatures spontanées :

228 M : et euh // au mois d'octobre ben j'avais fait / j'ai fait au moins plus d'cent lettres de candidature spontanée / des réponses à des offres d'emploi sur Internet // j'en ai fait 180 j'crois /

Elle n'obtient que deux entretiens d'embauche malgré ses efforts (232 M). Elle est prête à accepter tout contrat qui lui permettrait de subvenir à ses besoins. Elle aurait accepté un poste en CDI malgré ses réticences concernant l'activité du poste :

234 M : (...) et le poste en lui-même m'aurait pas plu pa's'sque // il faut lire des rapports euh / toute la journée sur ordinateur et j'suis pas une spécialiste de la lecture /

Elle décroche finalement un poste, qu'elle occupe depuis deux semaines au moment de l'entretien (242 M).

Un nouvel emploi

Meredith finit par retrouver un emploi :

236 M : et euh // et du coup ben fin euh // fin octobre / 'fin le vingt-deux c'était Noël pour moi / pa's'sque / mon téléphone avait pas sonné depuis deux semaines et euh j'ai eu deux offres d'emploi le même jour /

Sa situation se débloque. Il lui est proposé un CDD et un CDI en tant qu'assistante commerciale en CDI, poste qu'elle choisit. Aujourd'hui, la jeune femme est toujours en poste dans cette entreprise. Cette opportunité menace la poursuite de la formation qu'elle est en train de suivre, *sa priorité* étant de subvenir à ses besoins :

238 M : (...) ma formation de chez l'academie en // immobilier m'aura / 'fin m'aura servi à rien // tant pis mais bon voilà //

Nous nous interrogeons quant à l'avenir de sa formation, une incertitude que nous pourrions dissiper en nous entretenant à nouveau avec Meredith lors d'un second entretien. Avant cela, il nous a semblé intéressant d'aborder l'étude de thématiques transversales propres au monde du volley-ball, comme nous l'avons fait précédemment avec le football dans le cadre des entretiens menés avec David.

4.3.2. De quoi on parle : l'incertitude du monde du volley-ball professionnel

Pour Meredith, l'incertitude dans le monde du volley-ball se manifeste sous la forme de blessures, de la précarité de contrats illégaux, et du niveau de salaire des joueurs.

4.3.2.1. Les blessures

Meredith s'est durement blessée pendant la première partie de sa carrière. Elle cite les atteintes les unes après les autres sans formuler de phrases construites, hormis pour conclure que l'addition de ces atteintes a provoqué une hernie discale :

78 M : double entorse de la cheville // les cervicales coincées // déchirure aux abdos // et ça m'a coûté une hernie discale quand même à la fin //

Pour parler des blessures, Meredith nomme directement les parties de son corps, comme des entités autonomes et douées d'une volonté propre :

82 M : malencontreusement / elle a doublé de volume en quatre mois // donc euh // bon / j'travailtais toujours (*en parlant de la hernie discale*)

190 M : (...) mon corps me / donnait des signes // 'fin j'ai des problèmes de cheville / j'sais toujours pas ce que j'ai / elle se coince toute seule / l'épaule qui commençait à // à fatiguer aussi

192 M : (...) j'ai pris du poids (...)

En tant que sportive de haut niveau, elle subvient à ses besoins grâce à son corps, elle cohabite avec lui et doit en prendre soin. Il est un acteur de son récit à part entière. Elle utilise des images pour faire part de sa souffrance :

86 M : (...) j'avais une hernie jusqu'au genou / quoi /

L'image utilisée vise à faire part de l'intensité de la douleur ressentie. Ces blessures vont perturber sa carrière et ajouter à la précarité du statut telle qu'elle est décrite par Meredith :

110 M : en pro / on va pas me prendre pa's que j'ai pas le niveau physique vu que j'sortais d'une hernie discale // et en N deux / on va pas m'payer pour jouer au volley

Son niveau physique est évalué par les acteurs du monde professionnel. L'utilisation du pronom sujet « on » indique l'indifférenciation des personnes au sein d'un ensemble. Elle les déshumanise. La pression de leur jugement ajoute à la précarité du statut.

4.3.2.2. La précarité du statut

Mots-clés :

- *Chômage* : 15 occurrences
- *Contrat, contrats* : 15 occurrences

- *Signer* : 4 occurrences
- *Salaire* : 1 occurrence
- *Argent* : 3 occurrences

Meredith décrit les difficultés qu'ont les joueurs professionnels à optimiser leur carrière en faisant les bons choix et en réussissant à trouver et négocier leurs contrats. Son discours est émaillé de calculs, d'évaluations des situations :

110 M : il fallait que j'trouve / si vous voulez / un club en National 1 qui allait m'indemniser / que j'allais jouer avec mon chômage / 'fin un peu de tout pour pouvoir euh // en vivre /

116 M : et euh // parce qu'en fait euh // ma rupture conventionnelle m'a permis d'avoir du chômage / et euh // pendant mes contrats / mes CDD au club qui ont fait 15 mois sans / oui qui ont pile poil couvert 15 mois j'avais les 15 mois où le chôme- / le le Pôle Emploi me // me compensait ma perte de salaire //

118 M : donc si vous voulez aussi dans xxxx (00'16'21) financièrement / j'perdais rien //

La joueuse doit prendre en compte plusieurs paramètres : le niveau du club qui l'embauchera, le complément versé par le Pôle Emploi, la durée de son indemnisation, le niveau de salaire visé. Cette équation n'a qu'une solution : trouver un club jouant en National 1. Meredith ne propose pas d'alternative.

La jeune athlète parle de différents coûts. Elle évoque en premier lieu la contrainte financière :

128 M : (...) Paris ça / le coût d'la vie (...)

304 M : (...) 'fin la fédé prenait en charge la moitié de // du / du coût / de l'année scolaire en en CREPS (...)

Elle aborde également le coût physique de la pratique sportive intensive :

78 M : double entorse de la cheville // les cervicales coincées // déchirure aux abdos // et ça m'a coûté une hernie discale quand même à la fin //

Là encore, elle formule un calcul dont le résultat est une hernie discale. A travers la même expression, Meredith invoque indirectement la valeur de ses compétences sportives :

114 M : (...) / je sais jouer à tous les postes // c'est un peu euh // c'est bien sans être bien // mais bon / ça m'a coûté dans ma carrière (...)

Deux systèmes de valeurs s'opposent ici : celui des clubs et des entraîneurs, et ce qu'elle considère comme le sens commun. Nous ignorons quel coût elle a payé pour sa polyvalence. Nous nous risquons à émettre l'hypothèse qu'elle possède un profil adapté au poste de remplaçante, et qu'elle a été utilisée à ces fins sans considération pour son opinion.

Meredith révèle des facettes de la précarité du statut de volleyeuse professionnelle. A ces incertitudes, elle ajoute des considérations sur le niveau de vie des sportifs de cette discipline.

4.3.2.3. Le niveau de vie des joueurs de volley-ball

Pour Meredith, le volley-ball est peu rémunéré :

398 M : en Pro // oui les pro en France / 'fin les françaises professionnelles doivent avoir un SMIC ou un peu plus / après les étrangères ont un peu plus / donc euh // c'est sûr que euh /

400 M : bon après il y a les appartements souvent pris en charge mais euh / donc on va dire que c'est tout bénéfice mais // mais voilà // mais

402 M : voilà par rapport à un footballeur qui lui touche un SMIC à la seconde / nous on a un SMIC à l'année //

Elle compare leur rémunération à celle des joueurs de football professionnels en opposant deux temporalités, mais en conservant le même repère : le SMIC.

Dans le basket, selon Meredith, l'accompagnement est moindre (376 M), mais les salaires plus élevés :

394 M : après le monde du basket y'a beaucoup plus d'argent /

396 M : donc forcément / ça appelle sûrement plus à s'orienter vers sa carrière sportive que euh // on va dire professionnelle

La jeune femme compare le volley-ball à d'autres sports, en l'occurrence le football et le basket-ball. Elle révèle un frein pour tout joueur désirant s'investir dans une telle carrière :

404 M : Donc euh // (sourit) voilà / c'est sûr que // à un moment j'ai fait la réflexion à mes parents / j leur ai dit / j'aurais dû être un garçon et j'aurais pas dû faire de volley quoi //

Le genre apparaît ici pour la première et unique fois dans le discours de Meredith. On comprend que c'est un paramètre qui participe à la précarité du statut, les salaires étant moins élevés dans les sports féminins que dans les sports masculins.

Le relevé de ces quelques éléments, tirés du récit de Meredith, nous révèle un parcours difficile et la nécessité pour elle de comprendre les événements qu'elle a vécus, afin de distinguer leurs déterminants autant que possible. L'étude des modalités de communication de Meredith nous aidera dans cette tâche.

4.3.3. Comment l'on parle

Pour comprendre comment Meredith appréhende ses relations avec soi, autrui et le monde, nous tâcherons d'analyser les modalités d'engagement de la joueuse dans un dialogue, une narration et une explication.

4.3.3.1. S'engager dans l'interaction dialoguée

Avec le chercheur

Meredith commence son récit avant que le chercheur n'ait posé la question initiale, après qu'il ait exposé l'objectif de l'entretien. Par la suite, lancée dans son récit, elle produit peu d'échanges avec le chercheur. Elle répond aux différentes questions visant à préciser certaines déclarations : 59 CH – 68 M, 173 CH – 177 CH, 255 CH – 266 M.

Elle confirme les commentaires du chercheur lorsque celui-ci résume sa pensée :

249 CH : ça se termine bien / (rires)

250 M : ça se termine bien / ouais heureusement mais bon c'était euh

Mais elle ne le fait pas systématiquement. Après que le chercheur l'a relancée sur le manque de maîtrise des joueurs sur la signature des contrats, Meredith continue son récit sans reprendre cette thématique. Elle y oppose la sécurité apportée par le soutien de ses parents et les indemnités versées par le club de MO... :

251 CH : (acquiesce) / compliqué // oui on bascule vite en fait // on se rend compte qu'on peut basculer très vite et passer euh // de / d'un statut à un autre euh // sans // sans vraiment maîtriser ce qui nous arrive quoi /

252 M : et bon moi j'ai la chance que / ben MO... m'indemnisait donc euh // ma mère a / la charge du loyer et / puisque MO... m'indemnisait j'arrive à / 'fin j'arrive à vivre // je / je / j'vivote (rires) // donc voilà /

Elle met ainsi fin à un éventuel débat qui aurait pu commencer sur la thématique. Meredith veut manifestement livrer son expérience avant cela. Elle procède de même lorsque le chercheur valorise son expérience :

271 CH : oui et puis c'est une expérience valorisante quand même /

272 : M : voilà / après il y a des / des entreprises qui euh le comprennent que faire du sport de haut niveau / sport collectif / 'fin voilà ça a ça a des contraintes hein

Meredith continue, là aussi, son récit, après avoir certes acquiescé, mais en exposant cette fois une nuance à la remarque de son interlocutrice. Elle réitère aux tours de parole 303-304.

Au cours du troisième quart de l'entretien, à partir du tour de parole 317, elle dialogue davantage et répond aux questions par la négative (318 M), la positive (320 M, 332 M, 338 M, 342 M, 354 M). Le dialogue est donc construit autour de l'entretien et de l'enquête, Meredith répond à la commande initiale, elle livre un récit et répond aux questions.

Les dialogues avec ses coéquipières

En discutant avec une coéquipière, Meredith fait part de ses choix. Son récit est émaillé de dialogues rapportés :

372 M : donc là on s'est dit que euh // même hier soir on s'est dit / heureusement que nous on a euh // ben on a pas eu une grande grande carrière de volley // on était pas en équipe de France Senior et on est pas dans les grands clubs de volley mais on a fait nos études en parallèle et euh // eu notre p'tite carrière de remplaçante de volleyeuses en Pro quoi /

Elle avoue en amont avoir désiré accéder à ces grands clubs, mais déclare ici préférer avoir fait des études. Pour Meredith, il aurait été impossible de faire les deux en même temps. Elle change souvent d'objectifs pendant sa carrière et assume les orientations qu'elle a prises, même si elle ne les a pas toujours choisies. Pour accepter les aléas qu'elle a subis, elle donne corps à une conséquence « heureuse ». Ces propos contrastent avec la carrière qu'elle n'a pas eue et qui aurait pu être prestigieuse et qui ne peut être « grande » qu'en ayant intégré l'équipe nationale ou de grands clubs professionnels. Être remplaçante équivaut à une « petite carrière », malgré les sacrifices et le travail consentis. Cet extrait montre comment elle confond les deux voix, la sienne et celle de sa coéquipière, en une seule, pour marquer la concordance de leurs avis.

L'athlète fait également part d'un échange avec une jeune joueuse :

390 M : (...) elle dit / oh j'suis fatiguée j'lui ai dit mais euh // on l'a fait avant toi / tu vois j'ai trente ans / on l'a fait avant toi / on est encore là / c'est pas insurmontable quoi / après il faut juste le vouloir quoi /

Meredith mobilise son expérience pour dialoguer avec la jeune joueuse. Elle parle d'elle pour répondre à sa fatigue, qu'elle ne reconnaît pas.

Les dialogues internes

Meredith passe du dialogue avec un tiers au dialogue interne :

112 M : quand j'ai fait // j'ai expliqué mon cas au président de NI... / il m'a dit / écoute / on t'connait / on va te garder en pro même en remplaçant donc moi / j'me suis dit / j'change tout sans changer / donc j'étais encore à NI... (...)

148 M : donc j'me suis dit / y'a euh // fin euh // comme à SL... / c'est de la Pro B et qu'il y a pas énormément d'entraînement j'me suis dit à ce moment-là euh // ça faisait trois ans quand même que je travaillais pas // donc j'me suis dit qu'est-ce que j'peux faire euh // pour euh // ben // pas perdre trop d'temps (...)

Ces dialogues témoignent de questionnements récurrents, de réflexions, du mode de prise de décision qui est le sien. Ses préoccupations tournent autour du passage du temps, des objectifs professionnels (154 M, 156 M).

Faisant part de ses pensées, Meredith partage ses doutes alors que ses notes baissent en seconde année de BTS :

332 M : (...) j'ai // fin commencé à avoir des doutes pas's que euh j'me suis dit // j'voyais / fin mes notes baisser (...) j'me suis dit là / les deux trois derniers mois d'saison j'y serai p't'êt pas pas's que j'avais peur /

Ayant misé sur le BTS pour faire évoluer sa situation, elle n'a d'autre choix que de l'obtenir. Elle ne dit pas, en effet, si elle a prévu un projet alternatif. En outre, elle est dans l'erreur lorsqu'elle affirme devoir passer à nouveau deux ans en formation avant de pouvoir représenter l'examen :

334 M : mais la fille elle me dit / mais euh // c'est pas compliqué pourtant mais elle / elle était à la fac avec des examens tous les six mois et des rattrapages // donc j'lui ai dit /

336 M : on va pas concevoir la chose de la même manière quoi / moi c'est // j'loupe deux ans et // si je loupe / j'repars pour deux ans quoi / c'est euh // mais bon j'ai fini ma saison / j'ai eu mon BTS et // tout s'est bien passé mais c'est vrai qu'à un moment j'ai quand même eu le doute par rapport euh /

Meredith se trompe : il n'est pas nécessaire de suivre les deux ans pour repasser le BTS, elle peut même s'inscrire en candidat libre en suivant une formation allégée sur un an. L'incertitude prend corps à la fois dans l'absence de projet alternatif et dans les

informations qu'elle livre. Le dialogue interne qu'elle partage ici nous permet d'observer le trouble intérieur créé par des lacunes méthodologiques face à l'incertitude.

Remarques sur les dialogues

Lorsqu'elle fait référence à ses échanges avec ses parents, Meredith ne met pas en dialogue leurs réponses. Nous n'entendons que sa voix, ses annonces (350 M - 352 M, 404 M). Leurs réactions ne semblent pas participer à ses prises de décisions, du moins dans les échanges étudiés. On ne relève pas non plus de dialogue avec son petit ami, et très peu avec les clubs. Les échanges rapportés les plus nombreux ont lieu avec ses coéquipières, qui apparaissent comme des actrices prépondérantes dans son parcours.

C'est en analysant sa capacité à s'engager dans la narration que nous pouvons compléter le portrait que Meredith réalise des différents acteurs qui interviennent dans son parcours.

4.3.3.2. S'engager dans une narration

La désignation des différents acteurs

Meredith fait le récit chronologique de son parcours. Elle est régulièrement assujettie aux décisions d'autrui :

18 M : (...) on m'a fait signer (...)
20 M : (...) et on m'a fait signer une licence (...)
24 M : on m'a prise (...)
30 M : (...) on m'a envoyée (...)
36 M : (...) on m'a fait un test (...)
240 M : (...) on m'a proposé un CDI donc euh //

En utilisant le pronom « on » comme sujet dans ce contexte, Meredith délocute les acteurs du club de volley-ball. Ils ne sont pas identifiés, comme si elle ne se souvenait pas d'eux, ou comme si elle ne voulait pas les nommer. Elle les inclut donc dans un groupe indifférencié de personnes. La première partie de son récit mobilise très régulièrement ce sujet. Elle signifie ainsi en quoi elle n'est pas actrice de son initiation. Tour à tour, ce pronom désigne les acteurs des clubs, de la fédération, des entreprises dans lesquelles Meredith est salariée.

Parfois, il s'agit d'acteurs indéterminés dont on peut supposer qu'il s'agit d'une autre joueuse ou de ses parents, mais sans certitude :

162 M : (...) on m'avait prévenue que (...)

Elle désigne également l'entreprise qui l'a embauchée :

72 M : (...) on voit pas que j' fasse du volley en pro (...)

Ainsi que des agents du Pôle Emploi :

214 M : (...) on m'dit 'faut demander le RSA (...)

A ces individus s'oppose l'équipe, dans laquelle s'inclut Meredith :

24 M : (...) on partait en week-end prolongé (...)

26 M : et on avait / 'fin une convention avec le collège (...) les cours qu'on avait manqués (...)

Ici le pronom sujet est utilisé pour désigner le « nous » englobant, le collectif des joueuses. Il en est de même lorsqu'elle parle de la diade qu'elle forme avec le club :

136 M : (...) on est on est tombé d'accord (...)

Ou lorsqu'elle parle de sa fratrie :

144 M : (...) on est trois / 'fin j'suis la deuxième (...)

Le pronom est également mobilisé lorsque Meredith fait parler les dirigeants de son club, sans qu'elle s'inclue parmi les sujets :

112 M : on t'connait / on va te garder en pro même

184 M : on te garde / on te garde pas /

Elle reproduit également les propos des agents du Pôle Emploi :

224 M : ils disent soit faut travailler pendant trois mois et euh // on vous ouvre des droits / soit faut attendre quatre mois et on réétudie votre dossier

Dans son récit, elle se fait locuteur en utilisant une seule fois le pronom « on » pour signifier « je » :

24 M : (...) on va dire (...)

182 M : (...) c'est pas légal on va dire (...)

190 M : (...) et puis on verra (...)

304 M : (...) j'pense qu'on s'en rend plus compte par après j'veux dire euh (...)

Elle l'utilise également pour inclure son interlocuteur et le gagner à sa cause :

154 M : (...) pa's'que bac plus deux / de nos jours / on est d'accord que // ça sert plus forcément à grand-chose / (...)

172 M : (...) on va appeler ça un emploi fictif hein (rises)

212 M : (...) dans le Sud / la vie on sait qu'elle est quand même euh / un peu chère // (...)

234 M : (...) on va pas se le cacher mais

Enfin, le pronom « on » désigne également tout un chacun, l'ensemble de la société, et traduit le colportage de lieux communs :

326 M : on dit souvent euh d'aller en // les élèves les moins bons de les mettre en filière professionnelle

Les marqueurs temporels

Mots-clés :

- *Années, année, an, ans : 87 occurrences*
- *Mois : 39 occurrences*
- *Moment : 21 occurrences*
- *Aujourd'hui, maintenant : 18 occurrences*
- *Pendant : 9 occurrences :*
- *Jamais : 8 occurrences*
- *Epoque : 0 occurrence*
- *Quotidien : 0 occurrence*
- *Saison, saisons : 14 occurrences*

Meredith utilise plusieurs types de marqueurs temporels, mais peu de dates sont livrées (18 M, 48 M, 52 M, 56 M, 84 M, 88 M, 92 M, 142 M, 190 M). Elle évoque rarement son âge comme repère (164 M), ou son niveau scolaire (24 M).

Le discours est principalement construit à l'imparfait et au passé composé. Dans la première partie de l'entretien, elle conte les événements de manière chronologique, ne produit pas de retours en arrière. Des retours sont effectués dans la dernière partie de l'entretien, afin de préciser certains éléments.

Meredith fait part de son désir de procéder au récit (16 M) en résumant, puis, en détaillant son parcours. Elle réalise en réalité une synthèse, qui sera détaillée dans la dernière partie de l'entretien. Elle fait part des ruptures de parcours. La première est un échec aux tests d'entrée à l'INSEP (36 M), puis son entrée en BTS. La seconde rupture concerne son entrée dans une équipe de niveau professionnel, alors qu'elle est salariée

(72 M). La troisième rupture concerne son opération de la cheville (84 M), qui provoque l'arrêt de toute activité pendant deux mois et sa démission au poste d'assistante de gestion qu'elle occupait depuis sept ans. Une quatrième rupture intervient à la mort de son père (144 M). Une cinquième rupture apparaît lorsqu'elle perd son statut de joueuse professionnelle et qu'elle réalise qu'elle ne touchera pas d'indemnités de chômage (202 M) et qu'elle recherche activement un emploi.

4.3.3.3. S'engager dans une explication

Meredith s'engage à plusieurs reprises dans des explications. Elle procède de la sorte lorsqu'elle justifie ses choix et lorsqu'elle donne un sens aux événements, essayant de les relier entre eux pour comprendre le lien existant entre eux.

Dans un premier temps, Meredith explique pourquoi elle a quitté son premier poste d'assistante de gestion en CDI :

268 M : (...) j'aurais pas quitté mon CDI euh // 'fin /// j'aurais pas euh // fait les choix que j'ai fait 'fin d'arrêter de travailler pour faire du volley // 'fin j'me suis permise de le faire pa's'que j'me suis dit voilà j'ai travaillé sept ans j'ai eu // j'ai une expérience professionnelle /

Elle semble s'interroger sur ce qu'aurait été son parcours si elle n'avait pas pris cette décision, mais elle ne termine pas sa phrase. Elle justifie sa décision en expliquant qu'elle avait suffisamment acquis d'expérience professionnelle.

La jeune femme explique également sa moyenne de dix au baccalauréat :

318 M : non c'est // non / non ça // ça a pas / bon j'ai eu / j'ai eu mon bac / c'est sûr que j'aurais peut-être pu avoir douze et peut-être une mention si j'avais euh // pas fait ce mois de stage et tout / mais euh bon // j'l'ai eu donc ça m'a quand / ça m'a pas handicapé euh // après // c'est sûr que la note (rises) // ça fait pas forcément plaisir mais bon // y'a / 'fin ça explique / c'est expliqué par euh // 'fin / moi j'l'explique pa's'que j'ai loupé un mois d'école mais bon / après // les gens vont dire que xxxx (00'43'13)

Meredith fait part de critiques qu'elle a pu entendre ou imaginer. Dans le deux cas, cette note ne la laisse pas indifférente.

362 M : euh / alors par rapport à ma carrière / moi j'me suis dit euh // heureusement que j'étais pas à l'INSEP / déjà /

364 M : pa's'que / euh / j'pense que physiquement j'aurais pas tenu aussi longtemps / bon même si j'ai fait une hernie discale // l'hernie discale elle est expliquée pa's'que / ben j'suis cambrée comme il faut pas // j'fais du volley et en plus j'manquais de euh //

structure musculaire on va dire // et euh // donc j'me suis dit / heureusement que j'suis pas allée à l'INSEP pa's'que des filles de ma génération / qui jouent encore aujourd'hui / euh // j'crois qu'elles sont cinq même pas /

366 M : parce qu'il y en a beaucoup qui sont passées euh / physiquement euh / à la trappe depuis // et même beaucoup 'fin j'sais qu'il y a eu beaucoup de filles où c'est 'fin des grands espoirs du volley de ma génération / mais qui ont euh // qui ont très vite lâché l'affaire en fait / et euh //

La jeune athlète explique qu'elle est heureuse de ne pas être allée à l'INSEP alors qu'elle le regrettait quelques instants auparavant. Elle explique que le niveau de pratique aurait laissé des séquelles physiques. Or, c'est déjà le cas, parce qu'elle a dû cumuler travail et sport intensif. Les contradictions relevées dans le discours de Meredith nous permettent de penser qu'elle reconstruit les événements *a posteriori* et leur donne un sens nouveau dans son récit.

Jusqu'ici, le discours de Meredith révèle un parcours alternant entre volley-ball et travail hors du champ sportif, révélant les hésitations et les incertitudes de la jeune femme. Lorsqu'elle s'attèle aux deux activités, son corps fatigue, lorsqu'elle se concentre sur l'une des deux activités, elle désire pratiquer l'autre. Entre l'une et l'autre, le temps passe et la presse de concrétiser une trajectoire, c'est-à-dire de fixer des objectifs qui lui permettront de construire ensuite un cheminement cohérent, tout en prenant en compte ses limites et ses désirs. L'analyse pragmatique du corpus nous montre que la relation à soi, à autrui et au monde qu'elle construit est tout aussi incertaine.

4.3.4. Pragmatique, relationnel, interlocutif, communicationnel : qui parle à qui, pourquoi et comment ?

Nous avons relevé et analysé le parcours de Meredith, et nous avons repéré un certain nombre d'éléments qui nous permettent d'affirmer qu'elle se trouve régulièrement en difficulté et ne parvient pas à anticiper ses choix et à en appréhender toutes les conséquences. L'étude de l'aspect pragmatique, relationnel et interlocutif nous permettra de mettre un plus en lumière sa relation et sa vision du monde, afin de comprendre en quoi ces représentations interviennent dans son expérience de l'incertitude.

4.3.4.1. L'interpellation, directe ou indirecte

Interpellations de Meredith en direction du chercheur

Meredith fait part de son opinion sur la reconversion. Pour elle, c'est « une histoire de volonté » (388 M). Elle assume ce positionnement :

388 M : donc j'pense que euh // voilà / y'a euh // une histoire de volonté quand même /

Elle confie cependant au chercheur que « tout le monde arrive pas à gérer forcément les deux » (390 M) en parlant de la carrière sportive et des études. La jeune sportive fait des confidences :

390 M : (...) elle a rien foutu elle avait six de moyenne à l'année / bon elle a eu son bac j'sais pas comment / tant mieux pour elle mais euh // et là / elle est à la fac (...)

Meredith valorise le travail comme condition à la réussite. Pour elle, la joueuse en question ne mérite pas son bac. En relatant cette anecdote, elle affirme son attachement au travail et à l'investissement personnel comme valeur. Elle signale également les plaintes de la jeune joueuse :

390 M : (...) et elle joue / on a joué euh / ben le tournoi de préparation on a eu trois quatre matches dans la journée et elle dit / oh j'suis fatiguée j'lui ai dit mais euh // on l'a fait avant toi / tu vois j'ai trente ans / on l'a fait avant toi / on est encore là / c'est pas insurmontable quoi / après il faut juste le vouloir quoi / (...)

Pour Meredith, la volonté permet de dépasser la fatigue et de persévérer. Elle ne signale pas si elle a indiqué à son interlocutrice comment conjuguer les deux activités. Son expérience seule lui sert d'argument.

Les interactions avec sa famille

Meredith fait part de ses échanges avec sa mère à propos de sa rupture conventionnelle, ainsi que de l'annonce de la rupture de son contrat à son père :

350 M : bon ma mère est responsable ressources humaines donc elle a toujours 'fin // quand j'ai décidé de quitter mon travail pa's'que ça allait pas 'fin euh // avant de décider de quitter le travail / on en avait discuté // elle m'a dit voilà / il y a la rupture conventionnelle 'fin elle a / elle s'était penché sur le problème / pour savoir comment j'allais m'en sortir // après le choc / 'fin le choc // euh // il a fallu expliquer en un week-end en rentrant à mon père que euh // papa / assieds-toi // j'arrête le / j'arrête de travailler euh /

La communication avec sa mère semble aisée, elle craint les réactions de son père, à qui elle ne dit pas être en dépression. Il l'apprend par ailleurs, et elle justifie sa maladie par les relations difficiles qu'elle entretient avec une collègue :

354 M : ma mère savait que j'étais sous / 'fin j'ai fait une dépression donc ma mère savait que j'étais sous antidépresseurs et tout [d'toute façon mon père l'a su] / [donc moi j'lui ai expliqué la chose pa's'que par rapport au boulot j'ai dit soit un jour / ma / ma collègue j'la tue et j'vais en prison] (*sourit*)

La jeune femme n'endosse pas sa dépression, elle se dit victime des circonstances, et ne la relie pas aux conditions de vie qui sont les siennes à cette période de sa vie. La communication avec son père est difficile ; c'est sa mère qui le rassure :

356 M : [ma mère a dû le rassurer en lui disant derrière qu'on avait euh // calculé] / fait le nécessaire pour que / [ben financièrement j'devienne pas une charge non plus] pour eux hein pa's'que / [c'est bien beau de faire ce qu'on veut mais euh] // (...)

A travers son discours, nous distinguons l'opinion de ses parents telle qu'elle la pense et la dit au chercheur. Nous concluons à un certain manque de confiance de la part de son père, et le désir pour la jeune femme de se dédouaner, au regard des valeurs familiales, de l'éventualité de devenir un poids pour ses parents. Elle signifie ainsi au chercheur qu'elle respecte ces valeurs, qu'elles sont également les siennes, et qu'elle désire assumer sa liberté, en réponse à l'injonction parentale.

Concernant sa carrière sportive, ses parents suivent ses résultats :

356 M : (...) [il a toujours suivi ma carrière] / 'fin ma carrière / euh // tous les week-ends / oui vous avez gagné / machin et // 'fin il posait / même s'il connaissait pas euh // le volley // pa's'que mon père a fait du hand et du foot et ma mère a fait du basket et du hand /

358 M : (...) [il a toujours été très fier de] / 'fin de // de nous] / ben pa's'que mes sœurs aussi même si on a / elles ont pas fait de sport de haut niveau mais / il a toujours été très fier de nous (...) [mais toujours soutenu quand même] / c'était / 'fin moi il m'a dit / [c'est ton choix / c'est ta vie] // tu / 'fin / voilà / [tu fais ce que tu veux / c'est ta vie] // ils m'ont pas dit / non tu dois continuer à travailler / 'fin voilà / mes parents ont toujours été // mais bon c'est toujours euh //

Ces déclarations confirment l'injonction de responsabilité de soi transmise à Meredith par ses parents. Ils lui ont accordé la liberté, mais cette liberté comporte une contrepartie d'autonomie et de prise en charge. La jeune femme semble se soumettre à cette injonction en échange de la fierté de son père. Elle ne dit pas autrement comment elle a construit ce principe.

Les interactions avec les acteurs du sport

Meredith délocute certaines joueuses de son équipe. A cette occasion, elle explique que celles-ci ne comprennent pas ses doutes. Elles ne constituent pas un appui pour elle :

332 M : (...) j'ai // 'fin commencé à avoir des doutes pa's's'que euh j'me suis dit // j'voyais / 'fin mes notes baisser // j'veux dire il y a les examens qui arrivent / euh y'faut pas que j'me loupe pa's's'que c'est deux ans en une seule fois // et c'est là où j'ai eu des difficultés avec certaines filles de l'équipe parce qu'elles comprenaient pas que je // j'voulais peut-être arrêter le volley pa's's'que // me sentant un peu en difficulté /

Lorsqu'elle parle d'une joueuse blessée, elle insiste sur le fait qu'elle subit sa reconversion :

368 M : on a discuté on se posait la question de hier / sur une fille qui / ben jouait à Cannes / c'est Cannes qui euh // a dû arrêter l'année dernière pa's's'que // ben elle est opérée de la cheville donc elle a / arrêté sa carrière / c'est pas elle qui l'a choisi // qu'aujourd'hui elle est en dépression parce qu'elle l'a pas choisi / et que euh // elle attend que quelqu'un soit élu à la Mairie de Cannes pour lui trouver un poste pour avoir les revenus qu'elle avait avant à Cannes

En abordant cette thématique avec le chercheur, elle prend sa revanche sur la concurrence qu'elle a pu connaître avec de telles joueuses, qui ont, pour leur part, connu le très haut niveau. Cela lui permet de se hisser au même niveau qu'elles, de retrouver une place désirée mais jamais atteinte dans le volley-ball. La blessure et la dépression ne sont pas des signes de faiblesses, ils peuvent toucher les meilleurs. Au-delà de ces constatations, il est bon de remarquer que Meredith ne se définit pas qu'au travers de ses relations à autrui. Elle parle également d'elle et fait parler autrui à son propos, comme nous allons le démontrer.

4.3.4.2. L'énonciation de la subjectivité identité singulière

Comment Meredith parle d'elle

Meredith dit avoir « les pieds sur terre » (134 M). Nous remarquons cependant une certaine difficulté à se valoriser dans le champ du sport :

134 M : « de mon p'tit niveau »

Elle se valorise plus volontiers dans le champ professionnel non sportif :

340 M : après // voilà j'l'ai eu // on m'a embauché pa's's'que // ils m'ont embauché pa's's'que j'travaillais bien / ils auraient pu pas me garder hein / aussi (rires)

Elle se qualifie d'une manière générale, en connaît les tenants, sans systématiquement donner d'application concrète à ses caractéristiques :

346 M : ben après euh // j'pense que j'ai dû être mature très vite pa's'que bon j'suis partie de chez moi à quatorze ans

358 M : je calcule beaucoup de choses à l'avance et euh // je sais où j'vais en général // sinon j' le fais pas / donc euh /

360 M : vivre sans prendre trop de risque non plus / 'fin / voilà // c'est le caractère que j'ai quoi (rires)

Ce que les autres disent d'elle

Selon Meredith, l'entraîneur de l'équipe de SL..., où elle est joueuse professionnelle et remplaçante, l'a conservée pour une seconde saison parce qu'elle a apprécié leur relation de travail :

138 M : (...) ben la deuxième année / elle m'a gardée pa's'que bon ben je / je // elle aimait bien travailler avec moi et euh (...)

Ses références sont d'ordre émotionnelles, elle ne livre pas d'éléments concrets qui permettrait d'identifier clairement ses atouts dans le cadre de cette collaboration.

Meredith reçoit la décision de l'orienter vers un baccalauréat STT comme un jugement de ses capacités intellectuelles :

306 M : j'ai fait un BAC euh STT // action communication administrative // voilà / parce qu'on a pas xxxx (00'40'21) général par contre / mais pensant que j'étais pas assez forte

Elle a manifestement accepté la décision, qu'elle aurait pu contester. En faisant cela, elle a confirmé le jugement tel qu'elle le livre, tel qu'elle le perçoit. La jeune femme communique au chercheur la violence de la décision de son entourage, et peut-être également de son acceptation. Qu'aurait-elle pensé si elle avait interrogé ou contesté cette orientation ?

4.3.4.3. L'énonciation de la subjectivité identité sociale

A travers son discours, Meredith nous donne à voir son identité à travers la formulation d'appartenances, de la façon dont elle coopère et de positions lors de négociations.

Appartenances

Meredith commence à parler d'elle en déclarant qu'elle a fait « les choses à l'envers » (10 M). Elle se dissocie donc du reste de la communauté sportive, où, *a priori*, il existerait un « ordre » dans lequel organiser les étapes de sa vie.

372 M : ben on a pas eu une grande grande carrière de volley // on était pas en équipe de France Senior et on est pas dans les grands clubs de volley mais on a fait nos études en parallèle et euh // eu notre p'tite carrière de remplaçante de volleyeuses en Pro quoi /

Meredith se définit par son appartenance à une communauté de « remplaçantes de volleyeuses en Pro ». Elle s'est, malgré ses regrets, rattachée à un groupe de référence qui partage son identité.

Coopération

Meredith parle peu de coopération tout au long de son parcours. Elle aborde ses choix, ses doutes, les relations conflictuelles qu'elle a pu avoir, mais elle ne fait pas référence à une véritable volonté de coopération avec autrui, bien qu'elle pratique un sport collectif. En revanche, elle aborde la thématique de la négociation, mais à une seule reprise.

Négociation

Meredith affirme avoir négocié une indemnisation lorsqu'elle est entrée au club de MO... :

216 M : donc j'pars à l'aventure pour le RSA / donc dans un sens je // 'fin j'me soulage en me disant que j'ai réussi à négocier // 'fin euh // MO... m'indemnise un p'tit peu / bon mais bon heureusement que j'ai encore entre guillemets une p'tite carrière // donc ils m'indemnisent // c'était le jeu aussi //

Cette négociation intervient à la fin de sa carrière. On peut supposer qu'elle a appris à anticiper ce genre de situation lors de ses précédentes expériences. Elle voit la négociation comme un « jeu », où chacun des acteurs fait preuve de stratégie afin d'optimiser son investissement.

4.3.4.4. Définition de l'altérité et de la relation à l'altérité

Les relations à autrui telles qu'elles sont décrites permettent également de dessiner les ressorts de son identité, notamment à travers les relations qu'elle entretient

avec sa famille, ses amis, les clubs et la fédération, les entreprises, les autres joueuses, les enseignants ainsi que des sportifs d'autres disciplines.

Son environnement familial

En parlant de son choix de déménager dans la ville de MA..., Meredith témoigne de sa volonté de ne pas devenir une charge pour ses parents, raison pour laquelle elle a choisi une ville où le coût de la vie est censé être acceptable :

186 M : (...) c'est le seul endroit où j'pouvais théoriquement subvenir à mes besoins sans raquetter mes parents (rises) // voilà //

Meredith reconnaît l'aide de ses parents à plusieurs reprises :

222 M : donc ma mère étant garante / 'fin s'étant portée garante euh // 'fin voilà // heureusement que j'ai encore ma mère // qu'elle gagne correctement sa vie / et // et voilà

252 M : ma mère a / la charge du loyer

304 M : moi j'même dans l'éducation de mes parents / moi j'dis euh / même si // 'fin j'dis merci pa's'que déjà faut // 'fin faut qu'j'remercie mes parents parce qu'ils ont quand même payé / (...) mes / mes parents se sont / 'fin j' vais pas forcément dire sacrifiés mais euh // euh // voilà // ont payé quand même pour que j'fasse du volley euh // 'fin que j'fasse ma passion // et euh // c'qui n'est pas forcément donné à tout le monde // donc après 'fin / j'pense qu'on s'en rend compte plus tard après j'veux dire euh // c'est quand même une chance qu'on a eue pa's'que // c'est pas donné à tout le monde et après euh

Avec le temps, elle prend conscience que ses parents ont beaucoup donné pour lui permettre de faire du volley-ball à haut niveau. Elle procède en trois temps : elle tient d'abord à les remercier de lui avoir fourni les moyens de vivre sa passion, d'avoir fait don d'une partie d'eux-mêmes. Bien qu'elle se reprenne, elle utilise l'image du sacrifice. En faisant cela, elle parle d'abnégation. Elle réalise que ce qui lui paraissait peut-être naturel, ce qu'elle ne questionnait pas pendant ces quelques années, n'est pas une règle. Elle reconnaît ensuite avoir bénéficié d'un contexte dont tout le monde ne bénéficie pas.

Ses propos contrastent ensuite avec ces déclarations. Elle constate que leur investissement a eu des limites :

346 M : pa's'que mes parents étaient à CR... / c'est pas très loin / c'est deux heures de route / ils sont pas souvent // 'fin venus me voir jouer // si vous voulez / j'vois des filles où euh // ben leurs parents // 'fin des alsaciennes aussi où les parents faisaient les déplacements tous les week-ends quoi /

348 M : moi / ils venaient me voir à NI... une ou deux fois par an / quoi / après moi / j'rentrais aux vacances de Noël / euh // 'fin voilà // après / en même temps / j'travailais

464 M : j'veux dire mes parents se sont pas forcément souciés / pa's's que moi j'avais le club / devait me faire rentrer // 'fin / j'me suis retrouvée à deux semaines de la rentrée le bec dans l'eau // donc pour moi / j'rentrais en IUT en communication / mais il y avait pas de place

Elle ne finit pas sa phrase, mais nous devinons que ses parents ne se sont pas souciés de son orientation. Meredith souffre de l'absence d'implication de leur part, qui, certes, lui confère davantage de liberté, mais la plonge dans le désarroi, sans repères.

Les relations de Meredith avec ses parents sont ici construites autour des moyens matériels et de marques d'affection qu'elle a reçues. Si elle prend conscience aujourd'hui que le soutien financier était salubre, l'enfant qui est en elle regrette de ne pas avoir bénéficié de leur présence. La jeune femme n'assume pas encore cette absence, elle ne peut revenir en arrière et ses propos sonnent comme un reproche, malgré les remerciements formulés. En outre, nous remarquons que le sport de haut niveau est intervenu dans la relation avec ses parents. Elle est différente des relations idéalisées par les enfants et dans le cadre desquelles les parents accompagnent leurs enfants et les soutiennent jour après jour. Comme nous allons le voir, l'intervention du sport s'observe à d'autres niveaux de relations tout au long du parcours de Meredith, au regard de ce que nous livre son discours et notamment dans le cadre de ses relations.

Son environnement amical

Même si elle n'a pas été sélectionnée pour se former à l'INSEP, Meredith y a séjourné lors de sa sélection en équipe de France. Elle raconte comment elle a rencontré son petit ami, et comment le sport de haut niveau a construit leurs relations :

106 M : j'l'avais rencontré quand j'étais à l'INSEP // 'fin c'était un euh // boxeur professionnel donc on a passé quasiment sept ans ensemble mais sans vivre ensemble donc c'était aussi euh //

108 M : difficile // 'fin bon voilà // c'était devenu

110 M : M : deux carrières de sportif de haut niveau mais bon // et du coup euh // donc ben / j'étais partie euh

Manifestement, le rythme de vie imposé par le sport de haut niveau a empêché la relation de prendre corps par l'organisation d'une vie commune et par la synchronisation des activités, impossible. Meredith ne termine pas ses phrases et sous-entend que les deux trajectoires étaient devenues incompatibles.

Nous remarquons également que Meredith ne mentionne pas de relations d'amitiés ou amoureuses tissées en dehors du sport. Là encore, le sport de haut niveau façonne son réseau de relations, malgré ses expériences professionnelles en tant qu'assistante de gestion. Tout au contraire, elle fait bénéficier les clubs de ces expériences (480 M). Meredith investit bien son énergie et ses préoccupations autour de la pratique du volley-ball à haut niveau. L'analyse des relations avec la fédération de volley-ball et les clubs nous apportent d'autres éléments

Les relations aux entraîneurs

Les relations avec les entraîneurs ne sont pas toutes excellentes :

74 M : (...) et // j'avais pas joué l'année précédente du tout pa's's que le coach // ce était pas mon ami /

Meredith utilise une litote pour signifier qu'elle ne s'entend pas avec son entraîneur. C'est pour elle le moyen de ne pas aborder le différend qui les oppose, mais de faire comprendre au chercheur, au-delà des mots, qu'elle ne s'entend pas avec lui. Cette tournure trouve ici une fonction illocutoire, c'est-à-dire de faire passer un message différent de son sens immédiat.

Pourtant, Meredith s'entend bien avec d'autres entraîneurs. Une personne en particulier l'aide à négocier un contrat professionnel avec un club :

136 M : (...) connaissant la coach parce qu'elle avait été euh ma coach euh // 'fin elle a été intervenue quand j'étais en équipe de France Junior // donc j'la connaissais vite fait depuis quelques années // donc ben elle m'a // on est on est tombé d'accord / on est tombé d'accord donc j'suis partie jouer à SL... (...)

Cet entraîneur n'est pas une amie, mais elle apprécie Meredith d'un point de vue professionnel. La relation, du côté de Meredith est succincte, comme l'indique l'expression « vite fait », très utilisée chez les jeunes gens pour signifier « en surface », « sans profondeur ». La relation semble d'ailleurs exister surtout de l'initiative de l'entraîneur. De son côté, Meredith l'accepte sans pour autant la valoriser :

138 M : (...) elle m'a gardée pa's's que bon ben je / je // elle aimait bien travailler avec moi et euh / voilà // donc euh mais bon toujours en objectif de remplaçante donc bon // (...)

Meredith garde une certaine distance avec cet entraîneur malgré la relation positive qui s'est instaurée et les bénéfices qu'elle en a tirés. Nous remarquons qu'il existe également des ambiguïtés dans les relations qu'elle entretient avec les entreprises pour lesquelles elle a travaillé et leurs acteurs.

Les relations aux entreprises

Meredith reconnaît dans un premier temps que son premier employeur en dehors du sport a été compréhensif lorsqu'elle a dû compiler travail en entreprise et carrière sportive :

72 M : (...) mon employeur / assez euh // 'fin assez euh compréhensif / coopératif / me laissait / 'fin me laissait partir ouais // entre midi et deux // 'fin j'travailais normalement (...)

Elle n'a cependant manifestement jamais demandé d'aménagement d'horaire, ce qui expliquerait les bonnes dispositions de l'entreprise à son égard. Elle reconnaît donc à la fois sa contribution positive à sa carrière sportive, mais le dégage de la responsabilité, puisqu'elle a elle-même veillé à ce que ses entraînements ne perturbent pas son emploi du temps professionnel.

Par la suite, la jeune femme fait part au chercheur de problèmes relationnels avec des collègues, source de sa démission et de sa dépression :

100 M : (...) problèmes de collègues / des choses comme ça (...)

Là encore, elle ne s'appesantit pas sur les différents qui l'ont opposée à ces personnes. On saura plus tard, lorsqu'elle évoque un échange avec son père, qu'elle est entrée en conflit direct avec cette personne, et que cela aurait pu aller très loin :

354 M : donc moi j'lui ai expliqué la chose pa's que par rapport au boulot j'ai dit soit un jour / ma / ma collègue j'la tue et j'vais en prison (sourit)

Cet épisode ne semble pas être valorisant pour la jeune athlète qui n'en dit pas davantage. Meredith ne décrit pas les torts de chacune, faute de recul sur la situation et de pragmatisme sur les événements. Tout ce qu'elle désire communiquer ici concerne sa souffrance. Elle désigne sa collègue comme responsable de sa dépression, et avoue qu'elle aurait pu basculer dans la violence. Pour s'en prémunir, la démission fait figure d'unique solution acceptable. La référence à la prison comme dernier rempart montre qu'elle ne disposait, à ce moment-là, d'aucun autre repère pour agir.

Pour conclure sur le contexte de la relation aux entreprises, notons enfin que, dans le discours de Meredith, certaines entreprises apparaissent comme compréhensives, d'autres moins :

272 M : après il y a des / des entreprises qui euh le comprennent que faire du sport de haut niveau / sport collectif / 'fin voilà ça a ça a des contraintes hein

274 M : différentes mais il y en qui le comprennent peut être pas mais voilà // donc euh / voilà / voilà

Les autres joueuses

Meredith aborde régulièrement ses relations avec ses pairs, joueuses de volley-ball. Dans un premier temps, c'est une camarade de classe qui lui fait découvrir le volley-ball (18 M). C'est, en outre, l'unique relation commune aux deux mondes.

Par la suite, elle signale être la plus jeune de son équipe :

34 M : (...) j'étais entourée de // de joueuses // 'fin plus âgées que moi // qui ont // oui / sept / huit ans de plus et de / des / une fille qui était en équipe de France notamment / donc 'fin / bien entourée donc euh // ma jeunesse sur l'terrain se voyait pas quoi (...)

Elle se distingue du reste de l'équipe par son âge réel, mais se confond avec lui par l'apparence et éventuellement les performances techniques. En ajoutant une confusion, Meredith semble vouloir se hisser au même niveau que ces joueuses et faire illusion. A *contrario*, par la suite, elle aborde ses relations avec des joueuses plus jeunes :

94 M : le club récupérait un peu les filles du pôle espoir donc beaucoup de jeunes // donc moi j'// ça m'permettait de leur faire partager mon expérience et puis euh / ben de jouer /

La jeune volleyeuse se positionne, aux yeux de son interlocuteur comme une joueuse expérimentée. Elle se distingue clairement, cette fois-ci, des jeunes joueuses. Elle valorise sa relation en précisant qu'elle partage avec elles ses connaissances, par conséquent plus importantes. Meredith trouve une contrepartie à ce don qui ne semble plus en être un.

Tout au long de son parcours, Meredith fait mention de coéquipières qu'elle semble envier. Ainsi, elle fait part de son désir de quitter le club de NI... lorsqu'une ancienne coéquipière part pour un autre club :

110 M : (...) pa's'que j'avais une euh // une ancienne co-équipière de NI... qui était partie sur GE... // donc en National 1 (...)

Inversement, elle exprime son désaccord concernant le comportement de certaines coéquipières :

304 M : (...) j'ai une fille avec qui j'joue à SL... là qui est / 'fin qui / qui a joué deux ans à SL... qui est venu aussi à MO... // euh // elle a dix-huit ans / elle a réussi à se faire virer du CREPS quoi mais j'me suis dit mais comment tu fais / quoi /

306 M : j'me suis dit comment vous arrivez à vous faire virer du CREPS quoi pa's'que bon / faut quand même travailler un minimum mais euh (...)

Elle ne semble pas avoir conversé directement avec cette joueuse ; l'entretien est l'occasion pour elle de confier ses sentiments sur un comportement qu'elle réprouve, de constater les valeurs de travail qu'elle désire partager.

Meredith parle également des « filles de sa génération qui jouent encore aujourd'hui en pro » (368 M), « des grands espoirs du volley » (366 M). En abordant leur cas, la joueuse veut montrer que l'incertitude touche tous les sportifs, jusqu'aux plus grands, et qu'elle s'en est finalement bien sortie :

366 M : parce qu'il y en a beaucoup qui sont passées euh / physiquement euh / à la trappe depuis // et même beaucoup (...)

A travers l'expérience d'autres sportifs, elle évoque les blessures, qu'elle a elle-même bien connues :

368 M : une fille qui / ben jouait à Cannes / c'est Cannes qui euh // a dû arrêter l'année dernière pa's's'que // ben elle est opérée de la cheville donc elle a / arrêté sa carrière / c'est pas elle qui l'a choisi // qu'aujourd'hui elle est en dépression parce qu'elle l'a pas choisi / et que euh // elle attend que quelqu'un soit élu à la Mairie de Cannes pour lui trouver un poste pour avoir les revenus qu'elle avait avant à Cannes

Non seulement cette joueuse subit les aléas du sport intensif et doit mettre fin à sa carrière, mais elle est décrite dans une position passive et attentiste d'un éventuel poste en Mairie. Elle passe d'un assujettissement aux aléas à un assujettissement à autrui. L'expérience de Meredith est très voisine, car elle a également vécu une opération chirurgicale suite à une blessure. Contrairement à la joueuse à laquelle elle fait référence, elle a ensuite continué à jouer, bien que dans un contexte moins prestigieux, et a pu se former. Meredith entend fait ainsi comprendre, sciemment ou non, qu'une carrière de haut niveau implique de s'assujettir et de sacrifier une partie de soi-même au sport.

Les enseignants

Meredith reconnaît avoir été aidée par d'autres acteurs, quoique de façon anecdotique. Elle montre au chercheur qu'elle a conscience du geste d'une enseignante qui l'aide à rattraper son retard suite à ses absences :

312 M : (...) j'ai ma prof principale qui euh / a été gentille parce qu'elle m'avait récupéré / 'fin début juin pour euh / revoir // 'fin m'aider à réviser des choses // ce qui est pas forcément fait par euh / 'fin voilà c'est pas donné à tout le monde /

Dans son discours, Meredith semble vouloir dire que son enseignante n'avait pas l'obligation de l'aider à réviser et qu'elle apprécie sa contribution, qui en devient précieuse. En partageant cela avec le chercheur, elle en fait un geste rare et exclusif, que tous ne connaissent pas.

D'autres sports

Meredith aborde la condition des basketteurs professionnels pour s'acquitter de sa propre carrière. Il ne s'agit pas pour elle de critiquer leurs choix :

374 M : (...) chacun gère sa carrière comme il veut (...)

A trente-cinq ans, ces joueurs de « pro A » se retrouvent sans club :

374 M : des amis basketteurs qui ont trente-cinq ans qui euh // étaient en pro / qui euh // en pro A / qui aujourd'hui euh / ben ont pas de club / qui euh vont découvrir la pro B parce qu'on leur propose un poste en pro B / et j'en ai un autre qui est en / qui était en pro B depuis quelques années qui a toujours pas de club quoi / et à côté /

En abordant leur cas, Meredith justifie l'arrêt de sa carrière. Continuer après un certain âge implique, selon ses déclarations, d'accepter de descendre de catégorie de jeu. Meredith a également connu cette situation, mais le contraste est moins violent et la transition plus progressive, car elle a peu joué au plus haut niveau, et a progressivement réduit son investissement sportif pour se consacrer à sa formation. Selon elle, la différence tient à ce que les basketteurs ne sont pas accompagnés pendant leur carrière. Ils valident peu de diplômes :

376 M : au basket ils vont dans des centres de formation des clubs dont il y a pas le le / le CREPS comme nous / on a eu un suivi un minimum // donc ces personnes là n'ont même pas forcément le BAC //

En abordant le cas de ces sportifs, la jeune femme reconnaît avoir été accompagnée par le CREPS lors de sa formation sportive. En parlant d'autres expériences, elle met en relief la sienne par contraste. Elle établit un équilibre entre sa trajectoire et celle de sportifs professionnels de haut niveau, dont elle considère que les carrières sont plus prestigieuses que la sienne, mais dont la reconversion s'avère plus difficile. Meredith continue de cultiver le contraste en abordant également le cas de son ex-petit ami, boxeur professionnel, champion du monde, qui ne possède pas non plus de diplômes (380 M – 382 M).

4.3.4.5. Une expérience de l'incertitude

Tout au long de son parcours, Meredith fait l'expérience de l'incertitude dans toutes ses dimensions. Dans un premier temps, elle expérimente l'indétermination de son statut, ni réellement titulaire professionnelle, ni joueuse de loisir, car son investissement est parfois extrême. Elle se définit comme une « remplaçante de volleyeuses en Pro » comme si elle se considérait leur doublure cachée. Elle trouve de maigres moyens pour

justifier cette condition « entre deux », une carrière qu'elle n'a pas rêvée ainsi. Par ailleurs, Meredith a hérité de son éducation un certain nombre de valeurs. L'investissement dans le travail et le don de soi émaillent son discours lorsqu'elle évoque le comportement de ses parents à son égard. Ces deux valeurs influencent en grande partie ses décisions et la font culpabiliser lorsqu'elle verse dans l'un ou dans l'autre. Quoiqu'elle fasse, elle ne trouve pas de paix dans ses choix, et finit par se sacrifier. D'autre part, nous avons constaté que la jeune femme ne prend pas toujours en compte toute la complexité d'une décision. Lorsqu'elle parle de son enfance et de son éducation, elle n'aborde pas la question de la stratégie de carrière, des conséquences d'une orientation. Elle ne mentionne pas non plus l'existence d'un agent ou d'un référent permanent à ses côtés. La perte de son père constitue, dans ce cadre, une rupture conséquente. Les référents qu'elle cite sont éphémères : enseignants, coéquipières, compagnon, entraîneurs. D'autres lui sont néfastes, qu'il s'agisse de collègues hors de la sphère sportive ou d'entraîneurs. Les liens les plus réguliers n'existent qu'à travers quelques rares coéquipières qu'elle retrouve en dehors du monde du sport, et qui sont, comme elle, soumises aux aléas et à l'indétermination.

Meredith expérimente également les aléas du temps. Tantôt trop jeune, tantôt trop âgée, sa carrière est présentée comme un rendez-vous manqué. Le temps des échecs, des blessures et des détours, elle ne parvient pas à concrétiser son objectif. Il est déjà trop tard lorsqu'elle en prend conscience. Alors, elle valorise son expérience auprès des plus jeunes afin de réinvestir son vécu. En outre, elle n'anticipe pas toujours les aléas, se laisse influencer par les événements et les acteurs qu'elle côtoie : parents, joueuses, entraîneurs, collègues. Elle n'évalue pas les avantages et inconvénients de chaque situation avant de prendre une décision ; ses décisions semblent prises spontanément, à l'envi. La peur du lendemain la guide. Le volley-ball constitue sa passion, mais elle culpabilise et ne cesse de penser à l'après-carrière. Elle navigue donc entre deux injonctions : celle de la liberté et de l'autonomie et celle de l'anticipation et de la projection. Entre ces deux principes, pendant longtemps, elle ne sait choisir, ce qui lui coûte sa carrière, faute d'investir son énergie dans une seule activité. Sa polyvalence au volley-ball semble également entrer dans cette dynamique. Elle est de fait écartelée entre deux mondes et aménage des solutions temporaires qui lui font justement perdre du temps. Elle finit par choisir de suivre une formation à distance afin de concilier au mieux ses deux projets, mais on peut se demander comment elle va négocier les différentes sphères scolaire, sportive et personnelle. Meredith a bénéficié de deux moments de relative liberté : lors de son arrêt pour blessure et lorsqu'elle s'est retrouvée au chômage, tandis que ses entraînements se sont raréfiés. Elle n'a pas toléré l'inactivité, et nous supposons que les principes de travail et d'investissement de soi ont joué un rôle dans cet inconfort.

La jeune femme est également confrontée à la fragilité des frontières entre elle, autrui et le monde. Elle investit le volley-ball et le monde professionnel à l'extrême sans construire de limites stables entre les deux au préalable. Comme résultat, elle y sacrifie sa

vie personnelle. Elle investit tour à tour l'un et l'autre et ne parvient pas à trouver d'équilibre. Hormis lorsqu'elle fait part de son éducation, Meredith parle peu de sa vie privée. La seule évocation que nous relevons concerne la séparation d'avec son compagnon, causée par l'impossibilité d'harmoniser leurs rythmes de vie. Sa vie personnelle semble intégralement absorbée par le sport et ses activités professionnelles en dehors du sport. Lorsque la sphère du sport occupe tout son temps et son espace, elle ne laisse que de petits instants sporadiques que la jeune athlète consacre à sa scolarité, à sa vie personnelle ou professionnelle. Elle revient toujours au volley-ball, même lorsqu'elle essaye de s'investir pleinement dans la vie professionnelle hors du sport.

Enfin, Meredith partage régulièrement avec nous ses doutes quant à ce qu'elle sait ou ne sait pas. Précisément, il nous faut désormais étudier les différentes formes d'incertitudes mobilisées par Meredith au cours de sa formation à distance pour déterminer comment elle formalise son rapport à l'incertitude et ce qu'elle a appris de ses expériences.

4.3.5. La formation à distance de Meredith

Le second entretien avec Meredith se déroule quatre mois après le premier. Meredith est inscrite depuis six mois en formation à distance à l'Académie, dans le but de suivre le cursus menant à un titre de niveau II de chargé d'affaires en immobilier. Elle a passé une première session d'examens, mais devra rattraper certaines matières, auxquelles elle a échoué. Au cours de cet entretien, Meredith nous expose sa situation personnelle, sa méthode de travail ainsi que ses projets. Nous avons relevé, à travers ces trois thématiques, les marques de l'incertitude telles qu'identifiées précédemment : l'indétermination, l'imprévisibilité, l'incertitude du savoir et la confusion des frontières. L'analyse de cet entretien nous a permis de comprendre en quoi Meredith a appris de ses expériences, en fonction de ces quatre thèmes par l'observation, l'interaction, la réflexion, l'action. Nous dirons en quoi les émotions notamment y jouent un rôle déterminant.

4.3.5.1. Les déterminants : les valeurs, les règles, les rôles, les places

La méconnaissance des règles

Meredith énonce un certain nombre de valeurs, mais les actes dont elle nous fait part ne sont pas toujours cohérents avec son discours. Elle avoue ainsi avoir triché dans le cadre de la rédaction de son mémoire, en recopiant une thèse de doctorat.

84 M2 : et mon mémoire c'est pareil euh // mon idée j'ai bon j'vous dis ça j'ai triché hein mais // mais (<i>rires</i>) faut pas le dire hein mais //

(...)

86 M2 : (...) ayant un ami avocat spécialisé dans l'immobilier // (rires) /

(...)

88 M2 : j'lui ai demandé /

(...)

90 M2 : ça peut aider donc j'lui ai demandé / s'il pouvait pas m'aider à trouver un sujet /
quoi euh // et en fait il m'a donné une partie de sa thèse // qui était publiée

(...)

96 M2 : donc il fallait que j'redisse 'fin c'était euh / même pas hein / c'était vingt pages de
sa thèse qu'il fallait qu'je condense //

(...)

98 M2 : avec euh / des mots euh /// 'fin (hésitation) / c'est difficile avec des mots de droit
/ d'en trouver d'autres pour dire la même chose quoi donc j'ai essayé d'tourner des
phrases alléger l'texte et tout // (inspire)

Meredith montre un certain rapport aux consignes, aux règlements. Dans un premier temps, elle n'a pas eu l'intention de tricher, notamment lorsqu'elle plagie la thèse de droit d'un ami. A partir du moment où il lui transmet le manuscrit, Meredith en reprend le contenu et le reformule, se l'approprie, et ne réalise aucune recherche. Or, les attendus n'étant pas les mêmes entre un mémoire et une thèse, elle est confrontée à la complexité du texte qu'elle tente de simplifier. Il s'agit pour elle, dans un premier temps, de la solution la plus facile et rapide, mais elle se rend rapidement compte qu'il n'en n'est rien. Elle avoue par la suite que ce n'était pas la bonne solution et qu'elle aurait dû anticiper :

86 M : (...) j'me suis ramassée (...) et ben j'ai pas pris le temps de commencer un jour à
l'faire quoi / et donc après j'suis arrivée euh /// (inspire) j'suis arrivée début juillet j'avais
toujours pas commencé mon mémoire

De la même façon, Meredith reprend un dossier rédigé par sa sœur au cours de ses études dans le cadre du dossier « création d'entreprise », également nommé « fil rouge » :

72 M2 : et euh / ne trouvant pas d'idée 'fin / c'est pas on était parties sur mon idée mais
euh / manquant d'temps / manquant de temps euh // j'ai pris un sujet que ma sœur

avait fait pour son master / (rires) // elle m'a donné son dossier et bon on a tout retravaillé mais l'idée était là avec euh l'étude /

Elle avait pourtant une idée, mais ici le temps manque encore une fois. Elle retravaille la partie technique, mais n'obtient pas une note satisfaisante.

De plus, Meredith montre qu'elle n'a pas pris connaissance des consignes de travail. Parce qu'elle n'a pas eu l'information, elle n'a pas pu l'exécuter.

214 M2 : j'me suis pris trois points de // pénalité pa's que euh / ben moi j'suis rev'nue d'vacances dans la panique / j'ai mis le // le mémoire sur euh / la plateforme ben d'échange // justement / et alors qu'il fallait simplement l'envoyer directement au correcteur //

(...)

216 M2 : (...) et en fait on m'écrit que j'l'avais pas rendu (...)

Or, l'information est diffusée via les outils de communication de la plateforme : les guides, les conférences téléphoniques, les forums. Comme nous le verrons plus loin, Meredith ne consulte pas régulièrement les espaces qui leur sont dédiés. Pour cela, elle doit changer ses représentations sur la formation.

Le changement de représentations

Les outils de la formation à distance bousculent les représentations sur les situations d'apprentissage, et notamment le principe des conférences téléphoniques, qui lui était étranger jusqu'alors :

236 M2 : c'est vrai qu'ça fait qu'c'est quand même bizarre euh / ben d'faire une / une conférence téléphonique quand on est plusieurs quoi / donc euh / encore là on est que toutes les deux et qu'on discute mais euh // quand on est dix derrière / euh //

(...)

238 M2 : 'fin c'est un concept quand-même assez particulier quoi //

(...)

240 M2 : 'fin moi j'pensais quand il disait conférence / j'pensais que c'était un prof qui euh // ouais qui lisait son cours pas qu'c'était euh //

241 CH : un échange //

242 M2 : voilà //

(...)

244 M2 : j'pensais qu'c'était plus euh voilà / quelqu'un qui 'fin j'sais pas comment j'l'imaginais mais pas comme ça en fait ///

Les représentations de Meredith sur les cours synchrones à distance ont évolué, mais elle n'a pas encore accepté leur principe et n'a pas mis ces outils au service de son apprentissage. Nous observons quatre étapes dans le processus de changement : l'étonnement, la représentation de départ qui met en scène un professeur lisant son cours, la découverte de la réalité des conférences qui consistent en des échanges, et le retour sur soi, c'est-à-dire la prise de conscience de l'écart existant entre ce qui était imaginé et la situation réelle.

S'il certaines consignes échappent à Meredith, il arrive également qu'elle remette en question des règles, voire qu'elle les refuse.

Le refus de la consigne

Meredith refuse certaines règles, notamment des règles de mise en forme de documents :

2016 M2 : quand on rendait un devoir à temps euh / et qu'on avait fait la bonne procédure euh / de l'avoir mis euh / avec le bon nom du fichier et compagnie au bon endroit on avait des points en plus d'office / donc à un moment j'ai dit il faut pas se foutre de la gueule du monde mais / (rires)

N'ayant pas pris connaissance de toutes règles de travail, la jeune femme ne peut les appliquer. Elle est sanctionnée et se révolte contre cette sanction. Le jour de l'entretien, elle décrit précisément l'action à réaliser : elle a donc bien compris l'opération à réaliser. Là encore, nous assistons à la rencontre de ses représentations avec les principes de fonctionnement de la formation à distance. Cette procédure est contraignante et infantilissante pour Meredith, car elle n'a pas compris la raison de son existence.

Par la suite, la jeune volleyeuse nous fait part de sa vision d'elle-même, un regard qui nous permettra de constater sa représentation de la formation, notamment dans la distinction qu'elle opère du rôle de chacun.

Reconnaître le rôle de chacun : soi, autrui, et l'incertitude

Meredith s'appuie sur son expérience pour dire ce qu'elle connaît :

56 M2 : (...) j'étais assistante de gestion / donc la gestion des stocks et tout ça 'fin moi j'avais déjà tout fait ça en BTS
(...)

202 M2 : j'm'en sortais j'm'en suis toujours pas mal sortie en droit et machin donc j'ai fait euh

Elle sait où sont ses points forts, et fait appel à son parcours pour le justifier. Ses formations en BTS et en droit légitiment ses capacités à faire face.

Elle dit être consciente que la formation à distance n'est pas aisée :

192 M2 : faut rien faire à côté quoi / voilà donc euh bon après j'savais que si j'faisais une formation à distance ça allait être euh / ça allait être compliqué et euh (...)

Pour Meredith, son échec est dû à son manque de travail :

246 M2 : ça excuse rien j'ai pas travaillé mais

Elle a honte de son mémoire, de sa mauvaise qualité, mais aussi de l'avoir plagié. Elle ne le fait pas lire à l'entreprise qui l'accueille en stage, ni à l'ami qui lui a prêté sa thèse :

212 M2 : (...) j'me suis dit c'est la honte si j'arrive avec un truc pourri quoi /// (rires) même que // même mon mémoire / j'ai pas osé le faire lire à / 'fin mon ami qui m'a prêté sa thèse hein pa's'que // il m'a dit si si envoie mais tu vas j'ai honte hein j'avais honte / déjà honte déjà d'avoir euh // ben repiqué son truc / et euh / et enfin / en avoir fait un carnage quoi / déjà j'ai juste déjà honte d'avoir pompé ton truc quoi et euh /

188 M2 : (...) les choses comme ça qu'ils donnaient j'les ai pas / j'l'ai ai pas faits donc / donc c'est vrai que /// moi / 'fin j'vais j'ai rien à leur reprocher hein / mais euh c'est moi qui ai fait n'importe quoi quoi // ben après c'est sûr qu'c'est pas évident // (...)

La jeune femme s'attribue la responsabilité de son échec, mais elle nuance sa portée en abordant des obstacles qui ne sont pas de son ressort : elle n'a pas étudié depuis longtemps, elle n'a pas confiance en ses capacités de travail parce qu'elle n'a plus l'habitude d'étudier.

192 M2 : (...) moi qui / suis sortie du cursus scolaire depuis plus de dix / je savais que ça allait être difficile maintenant euh / à un moment j'me suis aussi dit / 'fin j'me disais aussi / Meredith tu as mis de l'argent dessus 3000 euros quand même donc euh / fait pas n'importe quoi // quoi

Elle éprouve également des difficultés à naviguer sur le site et à consulter les forums de discussion :

54 M2 : (...) là ils l'ont changé mais j'trouvais le site super mal fait (...) il aurait fallu s'inscrire à tous les forums et euh // et recevoir quinze mails par jour / pa's'que dès qu'il y a quelqu'un qui écrit euh 'fin voilà / c'est un peu euh //

Meredith considère que son rôle consiste à travailler, et que celui du centre de formation consiste à lui fournir une plateforme facile d'utilisation. Nous verrons par la suite qu'elle ne peut pas appliquer ses principes de travail si elle ne prend pas en compte un certain nombre d'éléments et de notions, et plus particulièrement celle du temps qui passe.

4.3.5.2. L'imprévu

Anticiper les aléas

Meredith a repéré et nommé les échéances des examens. A partir de ces repères, elle commence à faire des choix :

6 M2 : il y avait des examens les P1 en / septembre // que j'aurais pu faire mais euh // j'me suis dit / j'vais rien faire de l'été donc vaut mieux pas donc j'ai du coup pris moi mes P1 en // mars 2013 /

8 M2 : comme cela j'avais le temps de m'organiser de passer mes vacances et euh / de voir les choses venir // euh / tout est passé très vite quand même (*rires*) // 'fin j'ai pas euh / j'ai pas énormément travaillé hein voire quasiment pas (...)

Meredith se reproche de n'avoir pas avoir fourni une quantité de travail suffisante. Son discours est émaillé de marqueurs temporels. Elle a eu la volonté d'anticiper, et fait preuve de réalisme lorsqu'elle décide, dès l'inscription, de décaler ses examens. Pourtant, la jeune femme n'a pas agi en conséquence par la suite. Elle n'a pas élaboré de méthode pour concrétiser son intention de travailler. De fait, elle subit le passage du temps et se déprécie par son manque de travail. De la même façon, elle ne se réinscrit pas à la session de rattrapage des examens :

152 M2 : ben Noël est passé / (*souffle*) / et finalement j'me suis pas réinscrite / pa's'que j'me dis euh est-ce que j'vais avoir le temps d'travailler / de se rebooster les cours ou pas

180 M2 : le temps passe super vite et j'me dis que j'aurai dû / euh quand même passer mes P1 en septembre (...) j'pense que j'aurais pas dû euh / me dire euh en mai / ouais j'passe qu'en mars l'année prochaine / j'ai euh quasiment un an pour les préparer // et du coup j'ai laissé euh 'fin traîner / et du coup euh // avec ben la saison / les matches et tout / le temps passe super vite quoi ///

La jeune athlète laisse passer le temps sans agir. Elle dit s'être interrogée sur la possibilité de poursuivre sa formation et de valider son diplôme tout en travaillant. Pourtant, elle ne fait part d'aucune décision, elle semble laisser le temps décider pour elle. Sa décision est prise dès son entrée en formation, elle n'évoque pas d'éventuels réajustements en cours de formation, elle n'agira plus jusqu'au moment des examens. Elle sait qu'elle a tendance à repousser son travail au dernier moment :

183 M : y'a souvent des devoirs que j'rendais euh / que j'faisais la veille au soir pa's'que euh / au pied du mur quoi // donc ça m'étonne pas / hein / mais euh //

Elle avoue qu'elle aurait eu le temps de suivre correctement sa formation. Il ne s'agit donc pas d'un obstacle sur lequel elle n'a pas prise :

188 M2 : (...) pa's'que euh et encore moi j'pense que j'avais l'temps pa's'que le volley ça me prenait pas toute la journée / mais euh des gens qui travaillent toute la journée et font ça en plus euh // (*souffle*)

Le projet professionnel de Meredith est assez flou. Il consiste uniquement à trouver du travail :

138 M2 : d'accord / et du coup // et 'fin bon / j'me suis dit même si j'l'ai pas ça m'empêche pas forcément de trouver du travail dans c'secteur // mais /// c'est pas maintenant que j'ai un autre CDI ailleurs j'ai plus besoin de / (*rires*) / de l'immobilier quoi /

A partir du moment où elle décroche un CDI, elle considère qu'elle n'a plus besoin de suivre sa formation. Elle ne lui est plus utile dans l'immédiat.

Réduire l'écart entre la théorie et la réalité

Meredith vit dans l'instant présent, elle ne distingue pas théorie et réalité. Dans un premier temps, elle a manqué une opportunité parce qu'elle a fait le choix de déménager à MA..., en sacrifiant son emploi dans l'agence où s'est déroulé son stage en entreprise :

134 M2 : (...) en fait l'agence chez laquelle j'avais fait le stage // moi à la base / j'voulais rester à SL... donc euh ils m'reprenaient / après la saison ils m'auraient repris et j'aurais continué et pu travailler / mais c'est vrai que bon j'suis partie dans d'autres euh // dans d'autres horizons dans d'autres choix donc euh ça c'est compliqué quoi et euh /// et voilà //

En conséquence, elle subit le temps qui passe et repousse sans cesse les échéances :

152 M2 : ben Noël est passé / (souffle) / et finalement j'me suis pas réinscrite / pa's'que j'me dis euh est-ce que j'vais avoir le temps d'travailler / de se rebosser les cours ou pas

154 M2 : donc euh j'me demande / si euh / si j'vais pas essayer d'les passer en août / là

180 M2 : le temps passe super vite et j'me dis que j'aurai dû / euh quand même passer mes P1 en septembre

Pour la jeune femme, tout peut être utile, elle se forme pour multiplier ses chances de trouver un emploi :

140 M2 : t'as des connaissances dans l'immobilier et puis j'aurais pu euh / trouver que'que chose là-dedans / ce qui était mon but hein d'avoir une corde supplémentaire à mon arc / mais euh /

Ce qu'en dit sa famille

Meredith nous parle de la réaction d'un seul membre de sa famille dans cet entretien, à savoir celle de sa sœur. Cette dernière la pousse à valider sa formation, à ne pas l'abandonner, afin de réduire les incertitudes :

160 M2 : mais ma sœur elle me dit euh valide ta formation / on sait jamais ça peut toujours servir oui c'est vrai mais euh //

198 M2 : elle a aussi euh // voilà fait euh des choses comme ça donc elle m'a dit ah Meredith même si c'est qu'un bac plus trois / ou machin / va-y / ça peut t'ouvrir d'autres portes / tu peux recontinuer après des choses comme ça // donc si elle m'encourageait faut que tu l'fasses faut que t'fasses ci faut que tu fasses ça mais euh / ah bon après euh à distance elle l'avait jamais fait à distance donc euh /// mais bon

Pourtant, Meredith ne l'entend pas et déconstruit les arguments de sa sœur. Ne connaissant pas la formation à distance, cette dernière ne peut pas savoir quelles sont les difficultés auxquelles elle est confrontée. Parmi celles-ci, elle aborde sa méthode d'apprentissage.

4.3.5.3. Le savoir

Agir pour apprendre

Meredith commente longuement son processus d'apprentissage. Elle propose des actions concrètes : faire les exercices régulièrement, écouter les conférences téléphoniques, lire les cours, échanger avec les autres :

188 M2 : si j'avais suivi plus assidument même dans les pendant les P1 les exercices les choses comme ça / j'pense que ça m'aurait aidé // et euh / pa's'que j'l'ai fait un peu au P2 et c'est vrai qu'du coup même juste en écoutant et euh 'fin sans lire tous les cours et tout pa's'que bon c'est quand même des gros pavés qu'y donnent // des fois euh assez répétitifs hein pour avoir fait du copié collé je / j'm'en suis rendu compte mais euh / j'pense qu'au moins en écoutant les cours les con- conférences et euh / en participant en ayant les questions des autres / j'pense que / on apprend déjà / au moins les bases / pa's'que les profs euh // 'fin disent les bases / puis bon après euh / c'est vrai que j'ai pas fait non plus de / les examens blancs / (...)

Trouver l'information

Pour trouver et sélectionner le centre de formation à distance, Meredith se base sur la proximité géographique du centre d'examens par rapport à son lieu de résidence :

6 M2 : (...) et euh / 'fin j'avais pris des renseignements // j'avais trouvé en farfouillant sur euh / sur internet (...) quelque chose de proche / pour avoir / 'fin faire des formations à distance / mais pouvoir faire les examens assez proche (...)

Pendant sa formation, elle ne mobilise pas les différentes ressources à sa disposition pour s'organiser :

178 M2 : pour euh / aider à faire le mémoire à suivre par rapport aux dates les choses comme ça oui / ça j'l'avais vu mais euh / ben c'est pareil j'm'en suis pas inspirée quoi 'fin // après j'me suis dit si j'l'ai vu j'me suis dit ouais ça c'est bon le sujet j'l'ai / il faut que j'fasse les questionnaires / 'fin à un moment j'étais dans l'temps / et puis j'y étais plus quoi / donc euh / moi c'est 'fin

Elle n'a pas lu la méthodologie de rédaction du mémoire et s'est satisfait d'avoir trouvé un sujet. En cause, la quantité d'informations, qui l'a effrayée :

200 M2 : c'est vrai que là comme c'est sur internet on voit pas l'volume à apprendre donc on sait pas / y'a un fichier qui fait quarante-quatre pages et l'suivant il fait que deux pages donc euh // d'essayer de de voir le volume / 'fin moi j'avais besoin d'ça / d'voir le volume / pour pouvoir euh me dire 'faut que tu t'y mettes main'nant / pa's'que voilà quand j'ai tout imprimé euh ouais / voilà 1500 pages en à apprendre en deux semaines quoi donc euh j'dis ben // du coup j'éteignais tout / la télé et tout / et je je je lisais vraiment / j'ai j'ai lu qu'une matière de A à Z quoi // donc j'ai dit ben c'pas grave /

Faire des choix

Meredith ne doit pas seulement recueillir de l'information et la traiter, elle doit également prendre des décisions, en fonction des informations recueillies. Elle doit ainsi décider si elle continue ou non sa formation, mais elle perd la motivation de se réinscrire aux rattrapages. Elle présente une série d'arguments qui signalent clairement que son choix est fait, mais elle ne le dit pas distinctement. Dans un premier temps, elle avance qu'elle ne saurait pas quelle matière repasser car elle ne sait pas faire les calculs de moyennes :

164 M2 : il faudrait que // j'fasse une étude scientifique pour choisir éventuellement quelle matière vraiment repasser

Elle évalue ses chances de réussir les épreuves non obtenues et mais le mémoire pose problème, car il demande un investissement plus long dans le temps :

158 M2 : bon j'dis pas que j'vais pas m'en sortir mais euh / en simulation là j'peux essayer de blablater mais si j'ai de nouveau pas de connaissances assez appuyées derrière j'vais de nouveau me faire euh /// ben avoir quoi // ou alors j'prends l'temps d'faire un vrai mémoire // ou pas / (rires)

La jeune femme hésite, passe d'un choix à l'autre, sans décider clairement :

164 M2 : donc j'me dis pourquoi pas éventuellement en août quoi 'fin au P2 d'août là et puis voir quoi mais euh / je vais voir

Elle évolue d'un argument à l'autre, pèse le pour et le contre, avance un argument d'ordre financier, renforcé par la contrainte du temps disponible pour se déplacer aux examens :

166 M2 : non j'risque pas grand 'fin grand-chose non euh de // c'est trente-cinq euros soixante-quinze euros non j'sais plus la réinscription à la matière // j'vais payer l'hôtel pour aller passer les examens mais / 'fin j'veux dire oui c'est sûr que bon / voilà / il faut le temps aussi / mais euh // voilà / c'est vrai que bon /

Concernant l'organisation de l'apprentissage, là encore, il faut faire des choix. Meredith préconise d'étudier tous les cours progressivement, plutôt que matière par matière :

206 M2 : s'organiser mieux / par rap- 'fin / j'pense / pas faire euh qu'une matière par matière mais un peu d'tout sachant qu'en plus euh // elles ont / 'fin elles ont des liens quoi

Meredith puise également dans ses expériences de vie, comme le décès de son père, pour choisir ses sujets d'étude :

208 M2 : y'a des choses de la vie qui ont aussi fait que euh / comme j'ai perdu mon père j'me suis dit ah c'est bien j'vais r'garder les successions

210 M2 : et j'vais prendre les exemples de ma famille pour calculer les successions pour faire un exemple quoi

Meredith s'inspire de son expérience personnelle et familiale pour faire des choix. Elle s'appuie également sur d'autres acteurs comme les coordinateurs de formation ou les autres apprenants.

Apprendre avec autrui

Meredith rend compte des contacts qu'elle a eus avec une coordinatrice de formation :

228 M2 : j'avais eu Marianne / Duplessis qui m'avait renseignée euh sur la / formation / et c'est vrai que / ben c'est elle / j'l'avais j'l'ai vu en aillant en / allant au P2 sur place à Aix // et euh c'est vrai qu'elle était assez proche euh // elle demandait aux élèves / aux apprenants comment ça se passait et tout (...) c'est elle qui m'avait conseillée et m'dire voilà c'est plus simple de l'avoir comme ça que de faire autrement // c'est vrai qu'est euh / 'fin / qu'on la voit assez sur les forums / après elle j'l'avais eu // ben par rapport à // plus à des histoires administratives (...)

Meredith n'a pas pris contact avec les tuteurs :

232 M2 : qu'y a 'fin des profs qui avaient l'air plus euh // 'fin disponibles et impliqués que d'autres mais euh // j'vois ça j'vois ça plus par rapport aux forums pa's que j'ai pas j'les ai pas j'ai pas pris contact plus que ça avec eux /

234 M2 : c'est vrai que moi j'suis restée euh / moi j'pense qu'ils m'ont jamais vue euh / en fait après j'me suis même dit /

Elle n'est pas non plus entrée en contact avec les autres apprenant, hormis pendant les examens en présentiel :

254 M2 : près sur place // en ayant 'fin les examens / et euh // une ou deux personnes euh // avec qui 'fin / qui étaient à côté de moi chaque fois à table vu qu'on était euh par ordre alphabétique / mais euh / j'leur ai pas plus / entre du 'fin à la limite avant l'P1 moi j'connaissais personne // mais après les avoir vus j'ai même pas entre P1 et P2 euh // pris

des / 'fin pris des nouvelles / ou euh / comment ça se passait / ou non / pas du tout / franchement j'étais un fantôme sur // (rires) // sur le site //

Meredith craint le regard des autres :

234 M2 : si main'nant j'commence à faire des conférences téléphoniques / on va s'demander d'où j'sors // (rires)

En conséquence, elle travaille seule, de son côté, et semble le revendiquer :

56 M2 : (...) ben l'truc de gestion j'me suis dit bon ben c'est pas grave je l'fais toute seule // ça m'a pas fait peur (...)

Meredith n'explore pas la plateforme, n'utilise pas les outils et documents à sa disposition, n'entre pratiquement jamais en contact avec autrui, et jamais sur sa propre initiative. Il lui est donc très difficile d'obtenir les informations nécessaires à l'organisation de sa formation. On comprend alors mieux pourquoi elle ne désire pas se réinscrire pour passer les rattrapages. Il lui faudrait alors investir du temps et de l'énergie dans une démarche d'intégration du dispositif.

Pour les mêmes raisons, Meredith doit construire des frontières claires entre les différentes sphères de la vie, c'est-à-dire le sport, la formation, son emploi et sa vie personnelle, afin de préserver chacune d'entre elle.

4.3.5.4. Les frontières

La sphère professionnelle est la grande priorité de Meredith, car elle a besoin de subvenir à ses besoins et d'assurer son indépendance :

172 M2 : ouais non mais après ça va être entre le travail et puis euh / 'fin faut que j'vois pa's'que euh /

Vient ensuite sa vie privée, puis sa formation :

170 M2 : j'sais pas / faudrait qu'je voie aussi euh les dates euh // (rires) les dates des examens / pa's'que si euh (rires) j'pars en vacances en même temps ça va pas aller (rires)

Le sport vient en troisième position : elle ne le pratique plus.

Nous pouvons maintenant récapituler les principaux éléments récoltés au cours de cet entretien, en reprenant les quatre dimensions de l'incertitude :

	Principes	Connaissance de soi	Actes
Les déterminants	La méconnaissance des règles	- Elle n'est pas très sérieuse et se retrouve dans des situations difficiles	- Elle triche au mémoire
	Le changement des représentations	- Elle ne connaît pas les conférences téléphoniques	- Elle ne participe pas aux conférences téléphoniques
	Le refus de la consigne	- Elle ne se tient pas au courant des consignes	- Elle perd des points sur des travaux notés parce qu'elle ne respecte pas les consignes
	Le rôle de chacun	- S'en est toujours sorti en droit - Elle sait que la formation à distance va lui poser des difficultés - Elle n'a pas travaillé	- Elle sait quelles sont ses responsabilités mais cherche à les réduire en en faisant porter une partie aux autres acteurs du dispositif et au décès de son père
L'imprévu	Anticiper les aléas	- Elle veut s'organiser mais n'y parvient pas et s'accable	- Elle travaille au dernier moment - Elle ne présente pas de projet professionnel construit
	L'écart entre la théorie et la réalité	- Elle vit dans l'instant présent - Elle ne capitalise pas d'acquis davantage que ce dont elle a besoin au présent	- Elle est en retard sur toutes ses échéances - Elle subit les aléas temporels par manque d'anticipation - Elle ne tient pas compte des conseils de sa famille
Le savoir	Agir pour apprendre	- Elle fait de bonnes résolutions en début de formation et en début de semestre	- Elle planifie son travail - Elle n'applique pas son planning
	Trouver l'information	- Elle n'est pas très sociale	- Elle a cherché sa formation un peu au hasard, avec pour seul critère la distance et - Elle ne mobilise pas les différentes ressources à sa disposition - Elle attend de recevoir les informations de la part des acteurs du dispositif
	Faire des choix	- Elle hésite dans ses choix - Elle veut être pragmatique	- Elle a déjà fait le choix de ne pas repasser ses examens - Elle se laisse influencer davantage par l'aspect affectif que pragmatique
	Apprendre avec autrui	- Elle ne s'est pas ou peu manifestée au sein du dispositif	- Elle n'utilise pas les moyens de communication proposés par le dispositif

Les frontières	Distinguer les sphères	- Elle oscille entre vie professionnelle et carrière sportive	- Elle donne tantôt la <i>priorité</i> à sa vie professionnelle ou à sa carrière sportive - Elle sacrifie sa vie personnelle
-----------------------	------------------------	---	---

4.3.6. Un profil face à l'incertitude en formation

Meredith prône le travail comme seule facteur de réussite. Elle a travaillé dès l'âge de seize ans à l'usine, pendant les vacances d'été, et ressent de l'angoisse à partir du moment où elle n'a plus d'emploi pour subvenir à ses besoins. Marc Lévêque (2008) et Patrick Bauche (2004) nous disent que le noyau familial primaire participe essentiellement au sens donné à l'investissement sportif. Ils sont essentiels également dans la construction des frontières entre le sport, les études et la vie personnelle (Irlinger, Augustini, Louveau, 1996). Pour Meredith, cet investissement se concrétise par le fait de considérer le travail comme valeur suprême. Lorsqu'elle échoue, c'est par manque de travail. Or, le sport, au début de sa pratique, ne semble pas demander beaucoup d'efforts à la jeune sportive. Elle débute sa pratique et se voit sélectionnée presque par chance. Elle ne semble donc pas répondre à l'injonction de mérite par l'effort telle qu'elle avance que son père la conçoit. Cette injonction est en outre d'autant plus forte qu'elle se fige avec le décès de ce dernier. Dès lors, comment peut-elle lui prouver qu'elle respecte sa considération ? Ainsi, tout au long de son récit, Meredith semble ne pas parvenir à reconnaître ses mérites et témoigne alors d'une frustration récurrente. Ces constatations expliquent certainement les multiples changements d'objectifs, tantôt sportifs, tantôt professionnels, mais en dehors du sport, comme si l'injonction paternelle et ses propres aspirations s'opposaient continuellement sans qu'elle ne trouve d'issue par elle-même. Les micro-transitions décrites par Stambulova (2009) sont ici de véritables ruptures qui interviennent soudainement et à de multiples reprises. C'est uniquement lorsque l'heure de la retraite sportive a sonné et que le choix est inéluctable qu'elle semble trouver ou se rapprocher d'une forme de sérénité. Enfin, le travail, pour la jeune femme, apparaît comme source de souffrance – la racine latine *trepalium* n'est décidément jamais très loin – et comme pour répondre à l'injonction paternelle d'autonomie, constitue un sacrifice. Au cours de la formation, elle ne travaille pas assez, selon ses dires. En réalité, Meredith ne sait pas comment entrer dans l'action. Malgré une expérience réussie en formation à distance pour passer un BTS, elle n'a pas identifié les ressorts de l'action dans un nouveau contexte. En conséquence, elle ne peut agir. Un accompagnement aurait certainement participé à une prise de conscience de ses faiblesses méthodologiques. Il aurait pu l'aider à construire une identité différenciée de l'image projetée par son père telle qu'elle l'a perçue, distinguer ce qu'elle est pour son père, de ce qu'elle peut faire pour elle-même.

Tout au long de son parcours, Meredith a été guidé par divers acteurs : camarades de classe, entraîneurs, parents, employeurs. Concernant ses pairs, la *mimesis* interne

(Girard, 1961) est maximale. Pour Marc Lévêque (2008), les pairs sont ceux qui ont un même rang, une même position dans un environnement donné. Or, Meredith n'a pas atteint le même niveau que certains sportifs qu'elle cite. Pourtant, elle fait tout pour se considérer à un même niveau, quitte à amoindrir leur mérite, atténuer leurs performances, en relativisant leur bonheur, en se hissant elle-même à leur niveau, voire en se trouvant des excuses. Son désir de performance n'a pas été assouvi. Des pairs, qui ont fréquenté les mêmes centres de formation, ont eux, réussi. Il est difficile, pour un sportif, de dépasser les échecs dans ces situations car, comme nous l'avons vu dans notre première partie, ils sont assujettis aux résultats et à la performance. Leur identité se construit alors à partir d'une évaluation négative : ils ne sont pas bons, car ils ne sont pas sélectionnés. C'est ce qui arrive à Meredith, déjà fragilisée dans son amour-propre.

Ce dont elle a pris conscience est la conséquence des influences de ces acteurs, qu'elle ne remet que rarement en question. La fin justifiant les moyens, elle va jusqu'à signer un faux contrat ainsi qu'une lettre de démission antidatée, elle plagie la thèse d'un ami, copie le dossier de projet d'entreprise de sa sœur... Pendant longtemps, nous le constatons une nouvelle fois, elle ne parvient pas à distinguer ses actes de son identité. En conséquence, lorsque des aléas surviennent, elle ne dispose pas de levier de décision et ne s'adapte pas aux situations.

Meredith n'a pas été suivie par un agent, elle n'a pas bénéficié de conseils pour piloter sa carrière, ni d'une vision d'ensemble du métier de sportif professionnel. Isolée, elle a dû apprendre seule, aux prises avec l'expérience, qu'il est nécessaire de mettre en œuvre des stratégies de sauvegarde. C'est la raison pour laquelle elle négocie une prime qui lui permet de subvenir temporairement à ses besoins avec son dernier club, mais il est déjà tard, et nous nous demandons si cet apprentissage sera mobilisable dans sa nouvelle carrière. Lorsqu'elle parle d'elle-même, Meredith dit qu'elle travaille au dernier moment, qu'elle a besoin d'un accompagnement fort, voire d'un guidage, pour atteindre ses objectifs. Dans le cours d'une formation, c'est une apprenante qui a besoin de ce guidage dans un premier temps, particulièrement dans l'acquisition des règles et des valeurs de fonctionnement de la formation.

Meredith anticipe peu les événements, elle vit dans le présent. La faible connaissance du champ dans lequel elle évolue ne lui permet pas de prévoir d'éventuels aléas, ni de circonscrire l'incertitude. Elle prend des risques, les nomme, mais ne mesure pas toutes leurs conséquences. En outre, la jeune femme subit le temps qui passe, elle est toujours en retard dans son travail de formation. La raison réside certainement dans la *priorité* qu'elle donne aux différentes sphères de sa vie.

En effet, au cours de la première partie de sa carrière, Meredith donne la priorité à la pratique sportive. Puis, elle oscille entre activité professionnelle hors sport et dans le sport. Le manque de stabilité des frontières entre les différentes sphères de sa vie l'empêche d'aller au bout de ses ambitions. Sans projet défini en amont, influencée par les injonctions parentales et sa passion pour le volley-ball, elle finit par devenir la victime

sacrifiée qui ne parvient pas à négocier ces deux activités. En fin de carrière, elle semble néanmoins beaucoup plus sereine.

Enfin, Meredith considère le savoir et la formation comme un moyen d'obtenir un emploi. Elle aborde ses compétences en gestion à deux reprises : lors de la rédaction d'un dossier de création d'entreprise, dans le cadre de sa formation et lorsqu'elle aide un entraîneur à organiser un déplacement en tournoi de volley-ball. Hormis ces éléments, Meredith se déprécie beaucoup, que ce soit dans le champ de la formation ou dans celui du sport. N'ayant pas construit de démarche de recherche de l'information, de ciblage ni d'appropriation, elle ne peut l'actualiser. En conséquence, elle ne se tient pas au courant des règles de rédaction des travaux ni du fonctionnement du dispositif de formation. Comme elle entre en contact avec très peu d'acteurs dans le dispositif, malgré les moyens mis à sa disposition, elle n'entretient pas sa motivation, ne confronte pas ses représentations à d'autres : elle reste ancrée dans une idée de la formation classique, différente du dispositif de formation à distance qui lui est proposé.

Meredith montre à quel point les quatre caractéristiques de l'incertitude sont interdépendantes : sans valeurs ni règles, elle ne dispose pas de démarche d'action. Elle ne peut donc pas anticiper, entrer en relation avec autrui, obtenir les informations adéquates, ni faire évoluer ses méthodes d'apprentissage.

4.3.7. Conclusion de la présentation des résultats

Ce travail d'analyse nous a permis de mettre en relief les quatre caractéristiques de l'incertitude. Il nous a également révélé qu'elles sont interdépendantes et irréductibles. La détermination de règles, de valeurs, de processus déterminés est indispensable pour piloter son projet de vie et plus particulièrement un projet de formation. Elle permet de poser une ligne de conduite, mais il faut également pouvoir les faire évoluer pour les adapter aux différents contextes, comme nous le prouve la situation de Meredith. Ils sont utiles, mais doivent pouvoir être remis en question. L'accompagnement consiste donc à révéler le lien entre les principes, les valeurs, les représentations, la connaissance de soi et les actions que le sujet met en œuvre.

5. DISCUSSION

Les éléments que nous avons précédemment relevés au cours de ce travail nous ont permis d'identifier que l'incertitude pouvait se donner à voir au travers de quatre caractéristiques. Ils nous ont également montré que la prise de conscience des mécanismes en jeu pour la déconstruire nécessite un travail réflexif que l'accompagnement peut générer.

5.1. Les questions de départ

Au début de notre travail, nous avons posé trois questions centrales. Nous avons cherché à comprendre en quoi les sportifs de carrière expérimentent l'incertitude, si cette expérience est réinvestie dans le cadre de la reconversion, et plus particulièrement la formation à distance et, le cas échéant, comment s'opère cet apprentissage. Pour le savoir, nous proposons dans un second temps de confronter les discours de David et Meredith.

5.1.1. En quoi les sportifs de carrière expérimentent-ils l'incertitude ?

Les sportifs de carrière expérimentent l'incertitude à travers les trois dimensions de leur identité : dans l'héritage du sport, tout au long de leur carrière, et lors de la reconversion. En formation à distance, l'incertitude est tout aussi présente : l'apprenant doit prendre connaissance des modalités de fonctionnement du dispositif, identifier les différents acteurs et leurs rôles, connaître et appliquer les règles de travail et de collaboration.

En tant qu'héritiers, ils font face à une identité multiple, attribuée, qu'ils doivent reconstruire au travers de leurs expériences du sport. L'image du sportif projetée par les médias n'est pas la réalité de sa vie quotidienne. Ils ne sont pas dans la projection ni dans le fantasme, mais dans le quotidien de la vie sportive et de ses sacrifices. Les idéaux que nous avons relevés ici ne sont pas dits, il s'agit avant tout d'objectifs de performance et de victoires comme juste rétribution de l'investissement total du corps et de l'esprit. Les sportifs vivent pour préparer les victoires à venir, et lorsqu'à la fin de la carrière, ils n'ont pas atteint ces objectifs, ils doivent négocier entre l'identité qu'ils se sont construites et l'image du sportif fantasmé.

Tout au long de leur carrière, les sportifs font face aux aléas, aux blessures, aux pertes de contrats. Comme nous l'avons évoqué, la reconversion est un processus de transition qui peut durer plusieurs années. L'incertitude les concerne également dans ce contexte, car ils doivent alors repenser leurs représentations du monde, construites dans un environnement sportif. Ils doivent anticiper les aléas d'un univers qu'ils ont peu exploré. Pour cela, ils doivent savoir chercher, sélectionner, actualiser l'information, en sollicitant les personnes et les ressources adéquates. Enfin, ils doivent réinvestir des sphères de vie laissées à l'abandon jusqu'alors et renégocier leurs frontières.

Les sportifs de carrière expérimentent bien l'incertitude, mais mettent-ils pour autant cette expérience au service de leur formation ? Rien n'est moins sûr, car cela suppose un certain nombre de préalables que l'accompagnement est susceptible de fournir.

5.1.2. En quoi cette expérience est-elle réinvestie au service de leur reconversion, et plus précisément de leur formation à distance ?

L'apprentissage du geste par l'action, essais, erreurs et répétitions, est toujours d'actualité. Ce modèle est cependant très adapté aux travaux physiques. En ce qui concerne l'action stratégique, le développement de modèles d'action (Bourassa, Serre et Ross, 2007) se révèle autrement plus difficile. Un travail est nécessaire sur les représentations, les croyances, les valeurs et les attitudes. A partir du moment où ils en prennent conscience, les apprenants peuvent agir.

L'expérience est ancrée dans un contexte, il n'est donc pas évident de décréter sa mobilisation au service d'une décision hors du contexte initial. Nous proposons de reprendre ici les travaux de Kolb (1984) et de Lewin (1951) afin de structurer nos analyses sur les apprentissages réalisés par les apprenants interrogés.

5.1.2.1. Les apports de Kolb

Avant de devenir information, l'expérience concrète doit faire l'objet d'une observation réfléchie (Kolb, 1984). David évalue régulièrement ses expériences, il sait dire lorsqu'un événement engage sa propre responsabilité. Il procède régulièrement à une conceptualisation abstraite et rend régulièrement compte de principes d'action qu'il a tirés de cette expérience. Lorsqu'il entre en formation et qu'il adapte l'organisation préconisée par les guides écrits et les acteurs du dispositif à sa façon de travailler, il réalise une expérimentation active et par cela, complète le cycle de l'apprentissage expérientiel vu par Kolb.

Meredith ne procède pas tout à fait de la même façon. D'une part, elle adapte ses actions dans le contexte sportif, en particulier quand elle négocie avec le club de CS... une indemnité qui lui permettra de subvenir momentanément à ses besoins lorsqu'elle quittera son emploi. D'autre part, elle n'adapte pas ses actions lorsqu'il s'agit de réorganiser sa formation, notamment parce qu'elle a réalisé l'observation réfléchie de son expérience seule. En se coupant des acteurs du dispositif et en ignorant les conseils de sa sœur, elle n'a pas été en mesure de réaliser une analyse de son action *a posteriori*, donc de prendre conscience de ce qui aurait dû être adapté. L'interaction dialoguée (Martinez, 2002a, 2002b, Martinez & Gadchaux, 2014) avec le chercheur a permis de faire émerger ces éléments. Un accompagnement plus poussé aurait pu inviter la jeune femme à s'interroger sur ses motivations réelles, ses méthodes de travail, l'utilité des ressources à sa disposition.

5.1.2.2. L'information

Lewin affirme que l'information n'entraîne pas forcément l'acquisition de savoir. En effet, pendant sa formation, Meredith reçoit quantité de flux d'information via les forums de discussion mais, rebutée par la masse d'information, elle ne les consulte plus. Les référentiels et différents guides sont bien à sa disposition sur la plateforme de formation, mais elle ne les lit pas, les parcourt, tout au plus. David, de son côté, avoue que la masse d'information disponible l'a impressionné dans un premier temps. Il dépassera cette première impression grâce à une démarche logique et structurée. Il sélectionne alors l'information qu'il juge nécessaire et la reconstruit en la notant sur un cahier. Meredith n'a pas cette démarche et l'information lui échappe. De même, concernant les conférences téléphoniques, Meredith décide de réécouter l'intégralité des enregistrements, tandis que David se force à participer à celles qui lui semblent nécessaires, comme les conférences d'anglais, et renforce même son apprentissage en organisant des échanges avec une apprenante bilingue. L'information, bien que disponible, doit être réinvestie par l'apprenant, il doit se faire l'arbitre de ce qu'il désire retenir et mobiliser. Pour cela, il lui est nécessaire de construire une certaine représentation de l'information disponible.

Dans le cas de David, l'information disponible sur la plateforme est très complète, et il est de sa responsabilité de l'adapter à ses besoins. Meredith, quant à elle, ne distingue pas ses besoins, elle reçoit donc toute l'information comme nécessaire. Comme conséquence, elle n'en investit que très peu. Lorsqu'elle réussit, c'est dans les quelques interactions qu'elle a pu avoir avec les responsables de formation.

5.1.2.3. L'acquisition de connaissances

Dans un second temps, Lewin nous dit que l'acquisition de connaissances n'amène pas forcément de changement dans l'action. Meredith cumule travail et activité sportive intensive pendant sa carrière et en paye le prix physiquement. Elle décide alors de ne se consacrer qu'à une seule activité, en dehors du champ du sport, mais elle continue cependant à jouer au volley-ball et à naviguer entre les deux activités. C'est seulement en fin de carrière, lorsque tout est joué et que son contrat de volleyeuse arrive à son terme, qu'elle s'investit tout à fait dans la sphère professionnelle, ce qui lui réussit alors. Le changement dans l'action tient donc à autre chose qu'aux expériences vécues ; il intervient parfois parce que les circonstances ne laissent d'autre choix.

David, de son côté, adapte son comportement à ce qu'il retient de ses expériences, comme c'est le cas lorsqu'il affirme qu'il est nécessaire de s'adapter sans cesse à toutes les circonstances. Cette représentation ne naît cependant pas d'un événement particulier : elle se construit au fil du temps et des expériences. Les aléas des blessures, des contrats, l'analyse qu'il réalise sur le monde du sport, les affiliations et les

soutiens qu'il cherche et trouve auprès des syndicats, de ses agents et de sa famille y participent activement par le pouvoir réflexif dont ils disposent. L'échange avec des acteurs référents semble ici déterminant.

5.1.2.4. Les préjugés et représentations erronés

Pour Lewin, les préjugés et représentations erronées d'un individu génèrent des obstacles à l'apprentissage. Lorsque Meredith s'étonne de la forme du dispositif de formation à distance, elle confronte les représentations qu'elle en a à une réalité toute autre. En effet, elle a connu un autre dispositif, à partir duquel elle les a construites. En conséquence, elle n'accepte pas les modalités qu'elle découvre, car elle n'y trouve pas ses repères.

A contrario, David, qui a suivi deux formations à distance dans le cours de sa carrière, a connu deux modèles différents, et ne dispose pas de représentation figée dans ce domaine. Il construit une logique de découverte et d'apprentissage des outils et des ressources par lui-même, suivant sa propre logique, en mobilisant ses précédentes expériences de formation à distance, mais non exclusivement.

5.1.2.5. Les valeurs de l'individu

Lewin nous apprend également que l'acquisition d'une connaissance ne consiste pas uniquement à stocker de nouvelles informations, qu'elle comporte un caractère social et culturel. Pour être assimilées, les connaissances doivent correspondre aux valeurs de l'individu. Meredith n'hésite pas à tricher à deux reprises au cours de sa formation. Ce comportement semble trahir le peu d'importance qu'elle accorde à la réussite de sa formation, celle-ci n'étant qu'un moyen d'obtenir un emploi. Pour atteindre son objectif, Meredith est prête à violer les règles de déontologie qu'elle connaît, mais qui, pour elle, ne semblent s'appliquer que dans le cadre d'un véritable projet de formation.

David, de son côté, investit la formation bien au-delà du diplôme lui-même. Elle entre dans un véritable projet identitaire et professionnel. Il est déjà dans l'action d'accompagnement, cherche à développer ses compétences pour mieux intervenir dans son nouveau métier. David prône la collaboration en groupe au profit de chacun, l'écoute et la solidarité. Dans chacune de ses actions, tout au long de sa carrière comme pendant sa formation, puis dans sa pratique professionnelle, il applique ces principes avec cohérence.

5.1.2.6. Du pouvoir du changement

Pour Lewin, pour comprendre une situation, il faut agir sur elle, la faire évoluer. Lorsqu'elle n'est pas sélectionnée à l'INSEP, Meredith décide de rester dans son équipe et s'inscrit en BTS en alternance, en cours du soir. L'échec de la sélection à l'INSEP l'a incitée à se tourner vers autre chose que le volley-ball, elle a suivi le chemin tracé, tandis qu'elle aurait peut-être pu prospecter d'autres clubs pour faire décoller sa carrière. Au moment de l'entretien encore, l'échec de l'INSEP semble la marquer. *A contrario*, plus tard, elle quitte son poste en CDI, puis qu'elle rompt avec son compagnon, comme pour prendre du recul sur sa carrière et sur son projet de vie et provoquer une réinitialisation de ses conditions de vie. A partir de ce moment, elle reprend la main sur son parcours malgré toutes les difficultés qu'elle rencontre pour retrouver une équipe et un emploi stable.

David est très actif tout au long de sa carrière. Même s'il subit des aléas comme des blessures ou des ruptures de contrat, il agit régulièrement. Il sollicite différents acteurs, s'affilie à un syndicat professionnel et participe à son administration pour comprendre le monde dans lequel il évolue. Il adapte sa carrière pour préserver sa famille, n'hésite pas à changer de club lorsqu'il considère que c'est un avantage pour sa carrière. En formation, il est également actif, et affirme se forcer à aller au-devant des personnes et des outils. Il justifie ses actes par son désir de comprendre son environnement.

5.1.2.7. Les émotions, valeurs, croyances

Lewin nous apprend que les émotions, valeurs, croyances interviennent dans la façon de mettre en application ses connaissances. Pour Meredith, le travail se pose comme une valeur déterminante. En conséquence, elle applique la croyance que le travail paye toujours, sans nécessairement développer une stratégie adaptée aux circonstances. Lorsqu'elle s'investit dans le sport et le champ professionnel dans le même temps, elle en oublie de se préserver et finit par se blesser. De même, après avoir perdu son père, elle semble avoir perdu un repère et s'interroge sur son parcours.

David croit également à l'investissement personnel et au travail, mais il lui pose des limites. Il préserve sa famille, sa vie personnelle, en négociant les conditions de la pratique sportive, puis de sa formation. David est pragmatique et, à son sens, chaque activité a son utilité. Il perd du temps, initialement, à vouloir tout faire et tout voir pendant sa formation, puis décide d'aller à l'essentiel. Cette méthode lui a réussi, puisqu'il valide son diplôme, contrairement à Meredith, perdue dans la masse d'informations et de cours. La grande différence entre les deux protagonistes tient à ce que David fait évoluer ses représentations dans la relation avec autrui : sa femme, ses agents, ses collègues.

5.1.2.8. Changer ses représentations

Selon Lewin, pour qu'il y ait apprentissage, il faut changer les représentations de la réalité. La réalité dont parle l'auteur concerne tant la personne elle-même, qu'autrui et le monde. Meredith se déprécie régulièrement, tant en ce qui concerne son niveau de volley-ball, qu'en ce qui concerne ses capacités d'apprentissage. Elle ne peut travailler qu'au dernier moment, plagie, triche. Elle finit par correspondre au portrait négatif qu'elle dépeint d'elle-même. Dans sa relation aux autres, Meredith ne semble pas sereine. Elle ne veut pas être un poids pour ses parents, elle envie ses coéquipières, se rassure des échecs d'autrui, fait la leçon aux plus jeunes en invoquant la valeur du travail et du sacrifice sans tenir compte de la personne qui se tient face à elle. Lorsqu'elle n'adhère pas aux outils et aux principes de la formation à distance, Meredith accuse le dispositif. Elle ne distingue pas sa responsabilité, de celle d'autrui.

Inversement, David est attentif à ses limites qu'il détermine précisément. Il prend soin de bien s'entendre avec chacun, et montre une grande capacité de compréhension des intérêts de tous. Lorsqu'il est impliqué dans un conflit, il reconnaît sa part de responsabilité. En formation, il fait également la part des choses et trouve des biais pour réussir malgré tout, comme c'est le cas lorsqu'il adapte les méthodes d'apprentissages préconisées à sa propre vision de l'organisation de la formation.

5.2. Préconisations et limites

Les différentes observations réalisées tout au long de ce travail et les différents cadres théoriques invoqués nous permettent de proposer des axes de réflexion dans le cadre de l'accompagnement des sportifs de carrière en reconversion, et en formation à distance. Dans un premier temps, il semble opportun d'identifier les expériences de formation passées, de les interroger. Nous proposons ensuite de poser les objectifs d'un accompagnement en formation centré autour de l'identification des incertitudes, en fonction de leurs caractéristiques.

5.2.1. Accompagner la construction d'une démarche réflexive

L'idée de l'accompagnement dont nous proposons ici les principes a été construit en deux temps : nous proposons tout d'abord d'en fixer les objectifs, puis de faire part d'éléments pouvant servir de base à la posture de l'intervenant qui en est chargé.

5.2.1.1. Les objectifs d'un accompagnement en formation à distance

Nous avons proposé d'attribuer quatre caractéristiques à l'incertitude : l'indétermination, l'incertitude du temps, des frontières, et du savoir. Ces appellations sont bien sûr arbitraires, et ne sauraient être réduites au sens premier des mots. Nous avons choisi de les nommer par la négative, mais nous pouvons également procéder à l'inverse, afin de poser les objectifs d'une stratégie de lutte contre l'incertitude.

Nous proposons donc de considérer la personne autonome comme un sujet qui peut déterminer des valeurs, donner du sens à sa conduite, au comportement d'autrui et au monde. Ce sujet parle de sa vision du monde et des autres, il reconnaît une place et un rôle à chacun, ainsi que leurs limites. Il conçoit son discours autour de valeurs. Il se décrit dans son rapport avec ces valeurs, et décrit l'action qu'il sait mettre en œuvre en cohérence avec cette connaissance. Son discours traduit une conception de l'identité comme un processus composé, non réduit à un état ou à un comportement, que ce soit pour lui-même, pour autrui, ou même pour tout ce qui compose son environnement.

Nous pouvons également proposer un objectif de construction de la relation au temps. Le sujet est capable d'anticiper, il nomme ce qui est prévisible et ce qui ne l'est pas, il évalue les risques à partir de ce qu'il a observé, il pose des repères lorsqu'il évoque le temps qui passe, distingue les lenteurs des accélérations. Il se décrit dans son rapport au temps et dans l'action qui vise à optimiser cette relation.

L'accompagnement devra également veiller à interroger l'apprenant sur la gestion des frontières entre les différentes sphères de sa vie, autrui et le reste du monde. Le discours devra révéler et donner corps aux différents univers afin de permettre à l'apprenant de composer un portrait composite de lui-même, dans ses différents environnements. Il nous semble intéressant de pousser l'apprenant à interroger sa relation à l'autre, l'influence qu'il exerce sur lui, et en quoi il s'en dégage lorsque nécessaire.

Dans un quatrième temps, nous avons mis en lumière la nécessité de savoir trouver, trier et actualiser ses savoirs. Cet objectif peut être interrogé dans le cadre de l'accompagnement en invitant l'apprenant à parler du savoir, mais aussi de l'information, des canaux utilisés, du rapport qu'il entretient à la matière et aux outils. L'inviter à interroger ses savoirs permet d'engager une évaluation des écarts avec l'objectif à atteindre.

Les quatre caractéristiques de l'incertitude, telles qu'abordées dans ce travail, ne constituent pas des catégories distinctes. Elles sont interdépendantes et constituent différents aspects d'une même problématique. L'individu qui ne sait donner du sens aux règles, c'est-à-dire qui ne sait pas les interroger, les négocier, les appliquer, les transgresser, ne peut les comprendre et les accepter. De même, sans cette même compréhension, il ne peut appréhender le temps et anticiper les aléas, il ne peut construire les limites des différentes sphères de sa vie, ne peut élaborer de stratégies d'acquisition des informations et des savoirs ; il devient victime de son environnement. La

détermination, comme nous nous permettons de la nommer ici, concerne l'acquisition de valeurs et du sens que l'individu donne à ses actions. Largement abordée dans le cadre scientifique et notamment dans le contexte scolaire, en vue de déconstruire la violence, nous avons proposé ici de la mettre en lien avec l'appréhension du temps, du savoir et des espaces de vie.

5.2.1.2. Accompagner la personne en formation à distance

Nous ne reviendrons pas sur la posture de l'accompagnant telle que décrite par Vial et Mencacci (2006). Les éléments suivants ne font que préciser quelques aspects d'un modèle déjà très élaboré sur lequel nous appuyons notre travail.

Les expériences de formation

L'identification des expériences de formation permet de déterminer quels sont les dispositifs déjà rencontrés ainsi que les représentations construites à leur égard. Il peut s'agir de formations à distance, de cours du soir, d'alternance, chaque expérience apportant des informations utiles sur le rapport à la formation qu'entretient l'apprenant. Cette identification permet également d'évaluer le comportement de la personne en situation de formation, ses attentes, son rythme de travail, ses besoins en accompagnement.

Prendre en compte les dimensions personnelles

Nous savons déjà que prendre en compte les dimensions personnelle, sociale, affective, cognitive et comportementale de l'individu favorisent l'apprentissage. Cela implique également d'entendre et d'accueillir les confidences sur les comportements répréhensibles comme le plagiat ou la tricherie. Ces comportements trahissent effectivement une image négative de soi : leur discussion pourra être l'occasion d'interroger l'estime de soi de l'apprenant, ses craintes face à la difficulté, pour mieux en cerner l'origine. L'ouverture du dialogue permet alors à l'apprenant d'entamer une réflexion sur ce qui, pour lui, relève de la certitude ou de l'incertitude, afin de bâtir des principes d'action sur lesquels appuyer sa démarche.

Davantage que l'empathie

La principale difficulté de la formation à distance étant la dépersonnalisation et le pragmatisme des relations, il nous semble important, dans le cadre de son accompagnement, de promouvoir une attitude qui va au-delà de l'empathie, sans pour autant tomber dans l'investissement personnel. David nous parle, au cours de son second entretien, de relations qui ne sont ni de l'amitié, ni uniquement rationnelles. La confrontation à l'outil et à la machine, l'isolement physique qui caractérise la formation à

distance nécessite un rapprochement humain qui reste toutefois du champ professionnel. Il consiste à ouvrir le champ des possibles, à instaurer un dialogue qui n'est pas spécifiquement centré sur le travail, mais qui consiste également à aborder des thématiques relevant du quotidien. Au-delà de l'intérêt pédagogique, il s'agit d'instaurer un espace informel d'échange entre l'apprenant et les accompagnants de la formation, espace qui a disparu avec la distance. En formation présentielle, les étudiants ont l'habitude d'échanger entre eux régulièrement, mais ils ont aussi l'habitude de venir se confier aux accompagnants et coordinateurs, de façon formelle ou informelle. Les réseaux sociaux fournissent l'occasion de reproduire les échanges entre pairs, mais qu'en est-il en ce qui concerne les échanges avec l'encadrement des formations ? Le dispositif doit prévoir, selon nous, ces moments, qu'ils soient synchrones ou asynchrones, écrits ou oraux.

Élaborer une stratégie d'accompagnement

Cette thèse a été réalisée, rappelons-le, dans le cadre d'une convention CIFRE. Commanditée par une entreprise, elle se doit de lui fournir un outil de travail. Son objectif premier est de produire un outil d'accompagnement des sportifs de carrière en formation à distance. Il nous faut donc ici rendre compte de ce travail de production d'une démarche d'accompagnement.

La démarche suivante a été proposée et validée par le centre de formation Icademie en septembre 2014. Elle a récemment bénéficié de la finalisation de notre recherche.

En premier lieu, nous avons constaté la nécessité de proposer un cadre de travail à l'accompagnement proposé. La présente recherche nous a permis de constater la nécessité d'aborder un certain nombre de thématiques dans l'accompagnement des apprenants. Il ne s'agit pas de leur imposer un programme, mais de leur proposer de s'intéresser, à un moment donné, à une difficulté précise, et d'y travailler ensemble. Nous proposons de procéder au diagnostic conjoint des besoins en accompagnement des apprenants dès leur inscription en formation à distance, de la même façon qu'il se réalise un positionnement pédagogique. Ce diagnostic est réalisé lors d'un entretien téléphonique sur la base du récit du parcours de vie sportif et professionnel. A partir de l'analyse des incertitudes relevées, l'accompagnant pourra identifier les besoins des apprenants en termes de guidage au sein du dispositif. Ce repérage permet de solliciter les apprenants qui ne possèdent pas les repères nécessaires à la bonne poursuite de leur formation. L'objectif est d'identifier, chez les apprenants, les éléments moteurs et les freins à l'apprentissage en termes d'incertitudes, au regard des quatre caractéristiques que nous avons dégagées. Ces repères sont les suivants :

- Indétermination : identifier, chez les apprenants, le niveau de repérage des outils, des emplacements, des acteurs et de leur rôle au sein du dispositif, identifier les

représentations des apprenants sur le dispositif, quelles responsabilités ils attribuent à chacun dans le processus de formation,

- Imprévisibilité : identifier, chez les apprenants, l'appréhension des aléas et la gestion du temps,
- Incertitude des frontières : identifier, chez les apprenants, le projet de vie et l'organisation des différentes sphères,
- Incertitude du savoir : identifier, chez les apprenants, le rapport au savoir, à l'information, leur capacité à la traiter et à l'actualiser.

Au cours de cette recherche, nous avons également constaté la nécessité de proposer un certain nombre d'interactions aux apprenants pour leur permettre de dialoguer et d'exprimer leurs difficultés dans l'organisation et la mise en œuvre de leur apprentissage, de partager leurs expériences du dispositif. Nous proposons notamment d'organiser des conférences téléphoniques exclusivement dédiées aux échanges de groupe sur cette thématique, en plus des échanges individuels à la demande des apprenants. Ces échanges prennent la forme de témoignages questionnés par l'accompagnant, de façon à inciter les participants à s'interroger sur leur propre démarche de formation. Également appelée « méthodologie du travail universitaire », cette démarche est tout à fait novatrice dans ses fondements et dans sa forme.

Après avoir conçu le cadre de notre démarche, nous proposons un certain nombre de thèmes, au sein desquels apparaissent les différents éléments constatés et relevés tout au long de cette recherche. Les thématiques abordées sont applicables quel que soit le dispositif, car elles puisent leurs racines dans les théories de l'apprentissage mobilisées au sein de cette recherche. Elles sont formulées sous la forme d'objectifs :

- Présenter les principes de l'accompagnement, contractualiser avec les apprenants, provoquer les premiers échanges sur le rapport au dispositif, à la formation, à l'apprentissage.
- Réfléchir aux incertitudes vécues, les craintes, aborder l'erreur, l'échec, développer la confiance en soi en valorisant les actions concrètes.
- Organiser son travail et planifier son apprentissage, négocier l'espace de chaque sphère de vie.
- Trouver, gérer, actualiser et archiver l'information.
- Travailler sur soi, gérer ses émotions, circonscrire ses propres limites et entrer dans l'action.
- Développer une méthode d'apprentissage composite et la faire évoluer.
- Entretenir sa motivation, consolider son projet de vie.
- Consolider son projet et préparer son insertion professionnelle.

Ces thématiques sont proposées de façon récurrente et non chronologiques et des outils sont à la disposition des apprenants sur une plateforme numérique pour travailler ensemble ou individuellement : forums, exemples de plannings, témoignages...

5.2.2. Les limites de ce travail

Nous avons interrogés les apprenants sportifs sur leurs parcours de vie ainsi que sur leur expérience de la formation. Cependant, nous n'avons pas interrogé le dispositif lui-même, que ce soit en ce qui concerne les acteurs, les processus ou les ressources. Ces éléments influencent le rapport qu'entretient l'apprenant avec la formation, car ils impactent les modalités d'apprentissage, c'est-à-dire la mise en relation des sujets avec les savoirs. Notre objectif initial a été de dégager les représentations mobilisées au service de la formation, en particulier au regard de l'expérience individuelle de l'incertitude. La description et l'analyse du dispositif nous auraient certainement permis d'appréhender et d'anticiper ces incertitudes, mais cela n'est pas sans poser plusieurs questions. Cela impliquerait de décréter, selon une échelle de valeur que nous aurions construite, ce qui relève de l'incertitude et du risque. Or, ce travail vise exactement à comprendre ce qui, pour un sujet, au regard de son expérience, constitue un critère d'incertitude ou non, et pourquoi. La description et l'analyse du dispositif de formation et d'accompagnement fait donc partie d'un travail d'évaluation qui diffère tout à fait de notre démarche. Par ailleurs, ce choix méthodologique nous a permis d'éviter l'écueil de l'implication du chercheur dans la structure.

Il pourrait nous être reproché de ne mobiliser que quatre entretiens réalisés auprès de deux sportifs de carrière. Si cette critique concerne la récurrence d'un certain nombre de faits communs entre les parcours des sportifs de carrière dans leur ensemble, nous répondrons avoir travaillé sur la base d'un ensemble de données varié et diversifié. Nous avons en effet procédé à une recherche qui vérifie, dans d'autres contextes que le centre de formation servant de terrain d'exploration et d'expérimentation, la récurrence ou non d'un certain nombre d'éléments que nous avons ensuite mobilisés dans notre argumentation. Les interviews réalisées auprès de différents acteurs intervenant dans le champ de la reconversion des sportifs de carrière, ainsi que l'étude de récits radiophoniques ou bibliographiques nous ont permis de tracer les contours de notre empirie. En outre, les spécialistes du champ du sport convoqués ont pour beaucoup travaillés sur d'importants corpus qui légitiment leurs résultats. Nous avons voulu aller au-delà d'un état des lieux de la réalité de la reconversion des sportifs de carrière, et proposer un cadre d'analyse à la démarche d'accompagnement de leur formation dans toutes ses dimensions. Cette méthode implique d'explorer le récit de vie de façon analytique, au sacrifice du nombre. Cette recherche a d'abord été l'occasion de démontrer l'opportunité de notre vision de l'incertitude. D'autres travaux pourront, nous l'espérons, à l'avenir, se concentrer sur l'enrichissement et l'adaptation de cette démarche à partir de récits issus d'autres acteurs ou d'autres contextes.

CONCLUSION

Au cours de ce travail, nous avons décrit l'héritage du sportif dans sa multiplicité, afin de mieux comprendre sa relation avec le processus de reconversion. Il porte en lui la marque du sacré, séparé du monde, évoluant dans un espace fantasmé qui exclut la faiblesse. Mercenaire, aux prises avec les puissances de son temps, le sport est manipulé. Il est aussi un espace de liberté et d'expression de soi, un monde d'extrême, de performances et de records. Le sport moderne se fait reflet de son époque : aujourd'hui, c'est un marché, mais aussi un outil d'insertion, d'accomplissement, d'éducation. Il transmet les valeurs de son temps, des valeurs qui entrent en conflit entre elles. La liberté gagnée par les sociétés occidentales se paie par la nécessité d'apprendre à construire des repères soi-même, et le monde du sport illustre tout à fait cela.

Par la suite, nous avons défini ce que nous entendons par « sportif de carrière », un sportif qui pratique à haut niveau, professionnel ou non, qui investit son temps et son énergie dans le sport pendant une grande partie de sa vie. Celui qui conçoit une carrière dans le sport, avec ses ruptures, ses victoires, ses échecs. Celui précisément qui verra entrer en conflit l'activité sportive avec les autres sphères de la vie, et pour qui cette confrontation devient problématique au moment de se reconvertir.

Nous avons ensuite constaté que le sportif est sous influence tout au long de son parcours, et que tout l'enjeu de la reconversion consiste non à s'extraire de ses influences, mais à les reconnaître comme telles, les accepter ou les refuser, pour mieux construire ses propres repères. Nous avons ainsi distingué deux espaces d'influence : un microenvironnement et un macro-environnement. Au sein du microenvironnement, nous avons abordé l'influence de la famille, des pairs, des entraîneurs. Concernant le macro-environnement, nous avons précisé les rôles du public et des médias, du mouvement sportif, de l'entreprise, de l'institution. Nous avons ensuite cherché à comprendre en quoi le sportif est tantôt une victime, tantôt le complice de ces influences. Soumis au culte du corps et de la performance, certains athlètes reprennent pourtant le contrôle, lorsqu'ils comprennent les mécanismes des rapports de force et les motivations des différents acteurs en présence.

Suite à ces constatations, nous avons décrit les caractéristiques des carrières sportives à haut niveau. Brèves, intenses, non linéaires, elles sont marquées par les ruptures et les transitions et une marginalisation avérée. Dans ce contexte, envisager la reconversion du sportif de carrière consiste à prendre conscience de la nécessité de prendre du temps pour réaliser la transition. Elle se construit par étapes, en prenant en compte les causes de l'arrêt et en identifiant les freins : la perte d'un statut et d'une partie de son identité, la dépossession de son identité par le corps, la perte des repères et la désocialisation, la refondation d'un projet en dehors du sport. En développant des stratégies de faire-face, en s'entourant et en réalisant un travail sur soi, le sportif pourra entamer un véritable processus de deuil et de résilience. La responsabilité de la transition incombe également aux acteurs du sport qui ont bénéficié du travail du sportif. En

assurant l'éducation et la formation, en accompagnant, en favorisant l'insertion professionnelle, en protégeant l'athlète psychologiquement et physiquement, les acteurs du sport y participent.

Ces éléments nous permettent de considérer la formation comme un levier de la reconversion, dans la perspective d'acquérir des connaissances et de développer de nouvelles compétences, certes, mais surtout dans l'ambition d'accompagner le développement de la personne. En effet, soumis à l'incertitude, le sujet doit faire face à l'indétermination, à l'imprévisibilité, à l'incertitude des savoirs et à la confusion des frontières entre ses actions, lui-même et autrui, et lui-même et le monde. Le sportif de carrière est susceptible de devenir un individu incertain, victime des aléas et de la confusion, faute d'être « équipé » pour y faire face. Dans ce contexte, la formation à distance peut être l'occasion de fournir un cadre suffisamment souple pour s'adapter aux contraintes et aux spécificités du sportif, lui permettre d'obtenir un diplôme, mais aussi d'entrer dans un temps de réflexion au développement de son projet. L'accompagnement prodigué devra alors interroger ces réflexions pour permettre à l'athlète de les traduire en actions, concrètes.

Parce que nous devons comprendre comment se construit l'identité des sportifs de carrière, nous avons étudié les ressorts de la construction des identités. Processus résultant d'une dialectique qui prend place entre les cadres de référence fondés dans la relation sociale, le processus identitaire repose également sur les représentations ainsi créées. Il s'agit d'un processus historique marqué par des phases, suivant une trajectoire, aux prises avec des transitions, des ruptures, des crises. Dans ce contexte, le sujet peut développer des stratégies de sauvegarde de soi ou sombrer dans l'autodestruction.

Le sujet doit donc se forger un cadre d'action afin de se prémunir des conséquences de l'incertitude, qu'il s'agisse de l'indétermination, de l'imprévisibilité, de l'incertitude du savoir ou de la confusion des frontières. S'il n'y parvient pas, il est susceptible de se muer en individu incertain, par excès ou bien même par défaut. Face à ces dangers, le concept de personne permet à l'individu d'être reconnu comme sujet et auteur. C'est donc là tout l'enjeu de la formation dans un contexte de reconversion, c'est-à-dire d'incertitude et de rupture : accompagner l'apprenant à construire une continuité dans la discontinuité, sauvegarder l'intégrité et la cohérence de l'identité du sportif alors qu'il change d'environnement, de repères, d'activité. La clé de ce changement existe alors dans la capacité à changer les représentations de soi-même, d'autrui et du monde.

L'accompagnement doit prendre en compte tous les aspects du projet de l'athlète en reconversion, qu'il s'agisse d'un objectif s'inscrivant dans une démarche globale ou d'une finalité matérialiste d'acquisition de diplôme pour accéder à un emploi. En considérant chacun des éléments du projet d'apprentissage, l'accompagnant renforce l'engagement en formation et encourage l'adulte dans ses capacités d'autoformation.

Certes, on ne peut pas établir arbitrairement de lien entre les expériences de l'incertitude et les apprentissages réalisés, mais on peut inviter les apprenants à construire ces liens, à s'interroger sur la nature de leur expérience, et à l'analyser. Cette

démarche consiste à dire comment ils ont réagi dans certaines situations, à reconstruire la chaîne des causes et des conséquences, et à construire des principes et des démarches actives pour agir en contexte incertain. Dans ce contexte, il nous semble que l'injonction du double projet est néfaste dans sa formulation : le sportif est écartelé entre les deux et ne peut jamais se concentrer sur un seul. En poussant ainsi les athlètes à dissocier leur vie en deux mondes étrangers, l'institution les place face à un dilemme sans solution, dont la première victime est l'athlète lui-même. Comme conséquence, beaucoup s'orientent dans les métiers du sport afin d'éluder la question, mais au moment de l'arrêt, elle ressurgit. Au regard de nos travaux, nous pensons qu'en réalité il n'y a qu'un seul projet et un seul espace que le sportif doit apprendre à organiser, mais qu'il ne peut le faire de manière isolée. C'est ainsi qu'il pourra trouver le temps et l'énergie de se former.

La formation à distance fait partie de la solution, mais ce n'est pas la seule. Il est nécessaire d'accompagner le sportif afin qu'il prévoie des espaces distincts et qu'il apprenne à en faire évoluer les frontières en « vases communicants ». Pour cela, il faut un temps de formation plus long car la transition consiste à faire cohabiter, à un certain moment, deux mondes aux injonctions parfois contradictoires et antagonistes : le monde du sport et le monde de l'entreprise. Nous constatons également que des moments de pause sont parfois nécessaires pendant la formation, afin de laisser se jouer les temps sportifs comme les compétitions. La formation pourra alors retrouver toute sa place dans les espaces laissés disponibles par l'activité sportive, à condition que les acteurs du champ acceptent de lui en accorder. En identifiant par anticipation les mouvements entre sport et formation, le sportif aura fondé un seul projet et passera de l'un à l'autre sans remords. Il en va de même avec l'entreprise. Les sportifs ne peuvent revendiquer leurs capacités à intégrer une entreprise comme un allant-de-soi, s'ils n'ont pas réalisé tout un processus de déconstruction du double projet et de reconstruction d'un projet de vie unique qui intègre une véritable stratégie prenant en compte l'incertitude, comme axe commun. Les sportifs de carrière ont tout à gagner à apprendre à déterminer quelles sont les valeurs qui les guident, d'où ils les tiennent, ce qu'ils en font et comment ils composent les rôles, les statuts et les places de chacun dans ce monde, en fonction de leur héritage, de leur environnement, mais aussi en fonction de leur propre volonté. La formation à distance, par sa souplesse, peut répondre au besoin d'adaptation des parcours de formation, spécialement dans le cas des sportifs de carrière, mais aussi dans toute situation mêlant *a priori* deux projets distincts, qu'il est nécessaire de tisser en un seul. L'organisation de plusieurs sessions d'examens semble également bien convenir, car elle permet à l'apprenant de structurer son apprentissage plus librement, en fonction de la saison de compétition, de la difficulté des examens concernés, de sa vie personnelle et professionnelle. Nous imaginons en effet difficilement comment il serait possible de développer des stratégies d'apprentissages adaptées dans un contexte figé, régenté par des programmes et des rythmes de formation imposés, sans aucun regard sur les réalités individuelles.

Enfin, de façon plus pragmatique, ce travail pose la question de la forme des supports, de la gestion du temps, de la mobilisation des ressources humaines et des outils par les apprenants. Il est de la responsabilité des organismes concernés de mettre à disposition les moyens de la formation, mais aussi d'accompagner les apprenants dans leur prise en main. Ces quatre axes pourraient constituer un approfondissement de ce travail, car ils permettraient de dégager des stratégies d'apprentissage en formation à distance. Il serait intéressant de s'interroger sur les axes prioritaires pour les apprenants, de réfléchir à la méthode qui structure leur apprentissage, et comment elle est susceptible d'évoluer au fur et à mesure de la formation. Savoir si c'est le temps, la forme du savoir, les outils ou les ressources humaines qui font l'objet de leurs préoccupations permettrait de mettre en lumière les représentations des apprenants sur lesquelles il serait intéressant de travailler, comme réponse à l'incertitude.

BIBLIOGRAPHIE

1. Le sport

Ouvrages

ANDRIEU G. (1998). *L'éducation physique au XX^e siècle : une histoire des pratiques*. Joinville Le Pont, France : Les Cahiers Actio.

ATTALI M. (Ed.), LIOTARD P., SAINT-MARTIN J. & CHAPRON T. (2004). *Le sport et ses valeurs*. Paris, France : La Dispute.

BAUCHE P. (2004). *Les héros sont fatigués. Sport, narcissisme et dépression*. Lausanne, Suisse : Payot.

BERNET A. (2002). *Les gladiateurs*. Paris, France : Perrin.

BOUCHETAL PELEGRI F., LESUEUR V., DEBOIS N. (2006). *Carrière sportive. Projet de vie*. Paris, France : Éditions INSEP.

BROHM J.-M. (1992). *Sociologie politique du sport*. Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy.

BROHM J.-M. (2002). *La machinerie sportive. Essais d'analyse institutionnelle*. Paris, France : Economica.

BROMBERGER C. (1995). *Le match de football, ethnologie d'une passion partisane à Marseille, Naples et Turin*. Paris, France : Maison des sciences de l'homme.

BRUHANT G. (1992). *Anthropologie du geste sportif*. Paris : Presses Universitaires de France.

CAILLAT M. (1989). *L'idéologie du sport en France*. Montreuil, France : Editions de la Passion.

CAILLAT M. (1996). *Sport et civilisation, Histoire et critique d'un phénomène social de masse*. Paris, France : L'Harmattan.

CAILLAT M. (2014). *Sport : l'imposture absolue. Idées reçues sur l'idéal sportif*. Paris, France : Éditions Le Cavalier Bleu.

CALLÈDE J.-P. (2000). *Les politiques sportives en France. Éléments de sociologie historique*. Paris, France : Economica.

CARRIER C. (2002). *Le champion, sa vie, sa mort*. Montrouge, France : Bayard.

CNOSF (2007). *Le guide de l'athlète de haut niveau*. Paris, France : Editions du CNOSF.

- DELIGNIÈRES D. (2008). *Psychologie du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DEMORGON J. (2005). *Le sport dans le devenir des sociétés. Médiations et média*. Paris, France : L'Harmattan.
- DESBORDES M. (Ed.) (2001). *Stratégie des entreprises dans le sport. Acteurs et management*. Paris, France : Economica.
- DURET P. (2008). *Sociologie du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ÉLIAS N. & DUNNING E. (1994). *Sport et civilisation, La violence maîtrisée*. Paris, France : Fayard.
- FAUCHÉ S., CALLÈDE J.-P., GAY-LESCOT J.-L. & LAPLAGNE J.-P. (2000). *Sport et identités*. Paris, France, L'Harmattan.
- FAURE J.-M. & FLEURIEL S. (2010). *Excellences sportives : Économie d'un capital spécifique*. Bellecombe-en-Bauges, France : Éditions du Croquant.
- FLEURIEL S. & SCHOTTÉ M. (2008). *Sportifs en danger, la condition des travailleurs sportifs*. Bellecombe-en-Bauges, France : Éditions du Croquant.
- FONTANEL M. (2008). *Sportif de haut niveau, manager en devenir*. Paris, France : L'Harmattan.
- GAY-LESCOT J.-L. (1991). *Sport et éducation sous Vichy (1940-1944)*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- GUTTMANN A. (2006). *Du rituel au record : la nature des sports modernes*. Paris, France : L'Harmattan.
- JANTZEN R. (1992). *Sport et sacré*. Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux.
- JEU B. (1975). *Le sport, la mort, la violence*. Lille, France : Presses Universitaires de Lille.
- JEU B. (1987). *Analyse du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.
- JOWETT S. & LAVALLÉE D. (Eds.) (2008). *Psychologie sociale du sport*. Bruxelles, De Boeck.
- LÉVÈQUE M. (2008). *Psychologie de l'athlète*. Paris, France : Vuibert.
- LOMBARDO G. (2011). *L'esthétique antique*. Paris, France : Klincksieck.
- MESNIL R. (2010). *Ma vérité toute nue*. Paris, France : Solar.
- OBLIN N. (2009). *Sport et capitalisme de l'esprit*. Bellecombe-en-Bauge, France : Éditions du Croquant.

OHL F. (Ed.) (2006). *Sociologie du sport. Perspectives internationales et mondialisation*. Paris : Presses Universitaires de France.

PAPIN B. (2007). *Conversion et reconversion des élites sportives. Approche socio-historique de la gymnastique artistique et sportive*. Paris, France : L'Harmattan.

PIETTE A. (1994). *Les religiosités séculières*. Paris : Presses Universitaires de France.

POCIELLEO C. (1981). *Les cultures sportives*. Paris : Presses Universitaires de France.

SIMONOT P. (1988). *Homo sportivus*. Paris, France : Gallimard.

SOBRY C. (2010). *Sport et travail*. Paris, France : L'Harmattan.

TERRET T. (2010). *Histoire du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.

TOURRE MALEN C. (2006). *Femmes à cheval. La féminisation des sports équestres : une avancée ?* Paris, France : Belin.

VIGARELLO G. (2004). *L'Esprit sportif aujourd'hui : des valeurs en conflit*. Paris, France : Éditions Universalis.

VILLOTE J.-F. & GRYNBAUM A. (2012). *La face cachée du sport*. Paris, France : JC Gawsewitch Éditeur.

WIÉNER M. (2012). *Les Jeux Olympiques d'hier à aujourd'hui*. Paris, France : Flammarion.

YONNET P. (2010). *Une main en trop. Mesure et démesure : un état du football*. Paris, France : Éditions de Fallois.

WYLLEMAN P., LAVALÉE D. & ALFERMANN D. (Eds.) (1999). *Career transitions in competitive sports*. FEPSAC Monograph Series. Lund, Suède : European Federation of Sport Psychology FEPSAC.

Chapitres d'ouvrages

BOURDIEU P. (1984). Comment peut-on être sportif ? in P. Bourdieu, *Questions de sociologie* (pp. 173-195). Paris, France : Éditions de Minuit.

CHAPERON T. (2004). Le sport : un monde fantasmé face aux réalités, in M. Attali (Ed.), *Le sport et ses valeurs* (pp. 67-115). Paris, France : La Dispute.

CHEVALIER V. & LE MANCQ F. (2010). Travailler dans les mondes du cheval, in C. Sobry (Ed.), *Sport et travail* (pp. 237-245). Paris, France : L'Harmattan

DEBOVE C. (2001). Études et sport de haut niveau : cohabitation ou synergie ? in A. Menaud & M. Reneaud (Eds.), *Actes du colloque : Sport de haut niveau, Sport professionnel en région(s). Quelles articulations avec l'État et l'Europe ?* (pp. 421-430). Bordeaux, France : MSHA.

FAURE J-M. & SUAUD C. (2004). Pour une sociologie du sport réflexive, in Société de Sociologie du Sport de Langue Française, *Dispositions et pratiques sportives* (pp. 379-392). Paris, France : L'Harmattan.

LÊ-GERMAIN E. & TÉTARD P. (2007). Naissance et développement du spectacle sportif (1880/1939), in P. Tétard (Ed.) *Histoire du sport en France* (pp. 227-259). *Du second empire au régime de Vichy*. Paris, France : Vuibert.

Articles et revues

ANDREF M, ANDREF W. & POUPAUX S. (2008). Les déterminants économiques de la performance olympiques : prévision des médailles qui seront gagnées aux Jeux de Pékin. *Revue d'économie politique*, 118 - 2008/2, 135-169.

BODIN D., HÉAS S., ROBÈNE L. & SAYEUX A-S. (2005). Le dopage, entre désir d'éternité et contraintes sociales. *Leisure and society*, 28-1, 211-237.

BOLTANSKI L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 1-1971, 205-233.

BOURDIEU P. (1994). Les Jeux Olympiques, programme pour une analyse. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 103, 102-103.

CALLÈDE J-P. (1992). L'environnement du sportif de haut niveau : transformations et désajustements. *Sociologie et santé*, 7, 89-120.

CHARTIER R. & VIGARELLO G. (1982). Les trajectoires du sport. Pratique et spectacle. *Le Débat*, 1982/2, 35-58.

COUBERTIN de P. (1900). La psychologie du sport. *Revue des deux mondes*, 160, 178-179.

COUBERTIN de P. (1919, 13 janvier). Lettres Olympiques. *Gazette de Lausanne*.

DEMORGON J. (2009). Les sports et les Jeux Olympiques dans le devenir des sociétés. Des grecs à la mondialisation olympique actuelle. *Synergies Chine*, 4, 137-186.

DERÈZE G. (1998). De la médiatisation des grandes compétitions sportives. *Communications*, 67, 33-43.

DUGAS E., VIEILLE MARCHISET G. & GIBOUT C. (2013). Éditorial. Le sport : de l'incertitude à l'incertain. *Staps*, 99, 7-9.

FLEURIEL S. & SCHOTTÉ M. (2011). La reconversion paradoxale des sportifs français : Premiers enseignements d'une enquête sur les sélectionnés aux Jeux Olympiques de 1972 et 1992. *Sciences sociales et sport*, 4, 115-140.

HUGUET S. & LABRIDY F. (2004). Approche psychanalytique de la relation entraîneur-entraîné : le sport comme prétexte de la rencontre. *Science et Motricité*, 52, 109-123.

JAVERLHIAC S. (2008). Les freins à la (re)conversion des athlètes de haut niveau en France, étude de cas de jeunes pongistes des équipes de France en rupture sportive. *Esporte e sociedade*, 3-7, 1-52.

LETONTURIER É. (2006). Jeu, réseau et civilisation. Métaphores et conceptualisation chez Norbert Elias. *L'Année sociologique*, 56-1, 68-82.

MAUSS M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, XXXII, ne, 3-4.

POCZWARDOWSKI A., BAROTT J. E. & PEREGOY J. J. (2002). The athlete and coach : Their relationship and its meaning. Methodological concerns and research process. *International Journal of Sport Psychology*, 33 (1), 98-115.

POCZWARDOWSKI A., HANSCHEN K. P. & BAROTT J. J. (2002). The athlete and coach : Their relationship and its meaning. Results of an interpretative study. *International Journal of Psychology*, 33, 116-140.

TOURRE MALEN C. (2000, octobre). Le mal être des enseignants d'équitation. Compte rendu et interprétation d'une enquête menée auprès d'enseignants d'équitation en 1999. *L'Équitation*, 18, 30-32.

WYLLEMAN P., VERDET M-C., LÉVÈQUE M., DE KNOP P. & HUTS K. (2004). Athlètes de haut niveau, transitions scolaires et rôle des parents. *Sciences et motricité*, 64, 71-87.

Communications, actes de congrès ou de colloque

ARDOINO J. & BROHM J.-M. (Eds.) (1991). Anthropologie du sport. Perspectives critiques. *Actes du colloque international francophone Paris-Sorbonne de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE)*.

BAMBUCK R. (2004). Des réponses et des solutions à réinventer, in Le crépuscule des dieux. Issue maîtrisée ou issue fatale ? *Le crépuscule des dieux : des symptômes au diagnostic*, Les Cahiers de l'Université Sportive d'Été, 17, 135-141.

CHAMALIDIS M. (2004). Apprivoiser la fin de la carrière sportive, *Le crépuscule des dieux : Issue maîtrisée ou issue fatale ? Les Cahiers de l'Université Sportive d'Été*, 17, 106-110.

FLEURIEL S. (2004). L'impensable reconversion des sportifs de haut niveau, *in Le crépuscule des dieux : des symptômes au diagnostic, Les Cahiers de l'Université Sportive d'Été*, 17, 159-165.

LE DÛ F. (2004). Intervention de Francis Le Dû, *in Le crépuscule des dieux : des symptômes au diagnostic, Les Cahiers de l'Université Sportive d'Été*, 17, 145-148.

LÉVÈQUE M. (2004). Le sportif désenchanté, *in Le crépuscule des dieux : des symptômes au diagnostic, Les Cahiers de l'Université Sportive d'Été*, 17, 114-119.

MARTIN P. (2004). Intervention de Patrice Martin, *in Le crépuscule des dieux : des symptômes au diagnostic, Les Cahiers de l'Université Sportive d'Été*, 17, 30-34.

PORTE DU THEIL Y. (DE LA) (2004). Intervention de Yann de LA PORTE du THEIL, *in Le crépuscule des dieux : des symptômes au diagnostic, Les Cahiers de l'Université Sportive d'Été*, 17, 166-169.

RESCHE F. (2004). Intervention de François Resche, *Le crépuscule des dieux : des symptômes au diagnostic, Les Cahiers de l'Université Sportive d'Été*, 17, 25-27.

SCHNEIDER J-P. (2004). Séance d'ouverture, *Le crépuscule des dieux : Issue maîtrisée ou issue fatale ? Les Cahiers de l'Université Sportive d'Été*, 17, 11-17.

SEILER R. (2004). Intervention de Roland Seiler, *Le crépuscule des dieux : Issue maîtrisée ou issue fatale ? Les Cahiers de l'Université Sportive d'Été*, 17, 71-78.

Mémoires ou thèses de doctorat

FLEURIEL S. (1997). *Sport de haut niveau ou sport d'élite ? La raison culturelle contre la raison économique. Sociologie des stratégies de contrôle d'État de l'élite sportive*. Thèse de doctorat en sociologie non publiée, Université de Nantes, Nantes.

JAVERLHIAC S. (2010). *Les sportifs de Haut Niveau face au processus de reconversion : entre stratégies individuelles et contraintes institutionnelles, personnelles et systémiques*. Thèse de doctorat en sociologie non publiée, Université Haute Bretagne Rennes 2, Rennes.

POCZWARDOWSKI A. (1997). *Athletes and coaches : An exploration of their relationship and its meaning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Utha, Salt Lake City.

Documents et rapports administratifs

AUTHIER S. (2003). *Enquête des besoins des sportifs de haut niveau de l'INSEP*. Paris, France : Rapport interne INSEP.

BENNAHMIAS J.-L. (2002). *Sport de haut niveau et argent. AVIS adopté par le Conseil économique et social au cours de sa séance du mercredi 29 mai 2002*. Rapport du Conseil Economique et Social. En ligne <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000463/index.shtml>, consulté le 28 décembre 2014.

BERTSCHE J. (2008). *Contribution à la création de l'École Supérieure de Management du Sport*. Rapport remis à Madame Valérie PECRESSE, Ministre de la Recherche, Madame Roselyne BACHELOT-NARQUIN, Ministre de la Santé et des Sports, et Monsieur LAPORTE, Secrétaire d'État aux Sports, le 29 mai 2008. En ligne <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000318/index.shtml>, consulté le 28 décembre 2014.

DENIS J.-P. (2003). *Certains aspects du sport professionnel en France*, Rapport remis à M. Jean-François Lamour, Ministre de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, Ministère des Sports. En ligne <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000712/>, consulté le 28 décembre 2014.

EISENBERG F. (2007). *Fin de carrière et reconversion des rugbymen professionnels en France*. Étude commandée par « Provale » (Union des Joueurs de Rugby Professionnels). En ligne www.com1site.com/provale/pdf/etude_sociologique.pdf, consulté le 13 février 2015.

FLANAGAN J. (2004). *Combining sports and education: Support for athletes in the EU Member States. Report requested by the European Parliament's Committee on Culture, Youth, Education, the Media and sport*. En ligne www.europarl.europa.eu/studies, consulté le 12 octobre 2014.

IRLINGER P., AUGUSTINI M., DURET P. & LOUVEAU C. (1996). *La vie après le sport*, Rapport de recherche pour le Ministère de la Jeunesse et des Sports, Ministère de la Jeunesse et des Sports.

KARAQUILLO J.-P. (2015). *Statut des sportifs*. Rapport remis à Monsieur Thierry Braillard, Secrétaire d'État aux Sports par Jean-Pierre Quaraquillo, Professeur agrégé des facultés de droit. Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports. En ligne http://www.sports.gouv.fr/Karaquillo/Karaquillo_Rapport.pdf, consulté le 20 février 2015.

REYMOND J. (2009). *Étude sur la formation et la reconversion des basketteurs*. Étude réalisée par l'Union des basketteurs professionnels. Paris, France : Syndicat National des basketteurs. Document interne.

Textes législatifs

Décret n° 2012-1202 du 29 octobre 2012 relatif à la prise en compte, en vue de l'ouverture du droit à pension de retraite, des périodes d'inscription sur la liste des sportifs de haut niveau, JORF n°0254 du 31 octobre 2012 page 17065.

Encyclopédies et dictionnaires

DELORME (2006). Olympie, *Encyclopaedia Universalis*. En ligne <http://www.universalis.fr/encyclopedie/olympie/> consulté le 12 décembre 2014.

2. Psychologie et sociologie de la vie adulte

Ouvrages

ABRIC J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : Presses Universitaires de France.

ARGYRIS C. & SCHÖN D. A. (1974/1985). *Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris, France : Dunod.

BANDURA A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

BANDURA A. (2003/2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, France : De Boeck.

BIDARD C., DEGENNE A. & GROSSETI M. (2011). *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*. Paris : Presse Universitaires de France.

BOUTINET J.-P. (1993/2004). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : Presses Universitaires de France.

BOUTINET J.-P. (1995/2013). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Presses Universitaires de France.

BOUTINET J.-P. (2007a). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.

BRUNER J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

- CAMILLERI C., KASTERSZTEIN J., LIPIANSKY E. M., MALEWSKA-PEYRE A., TABOADA-LEONETTI I. & VASQUEZ A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CARADEC V. (2004). *Vieillir après la retraite. Approche sociologique du vieillissement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris, France : Seuil.
- CYRULNIK B. & SERON C. (2003). *La résilience ou comment renaître de sa souffrance*. Paris, France : Fabert.
- DARMON M. (2007). *La socialisation*. Paris, France : Armand Collin.
- DE SINGLY F. (1996/2005). *Le Soi, le couple et la famille. La famille comme lieu essentiel de reconnaissance et de valorisation de l'identité personnelle*. Paris, France : Armand Collin.
- DESCHAMPS J.-C. & MOLINER P. (2010). *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris, France : Arman Collin.
- DUTRENIT J.-M. (1997). *La compétence sociale. Diagnostic et développement*. Paris, France : L'Harmattan.
- EHRENBERG A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris, France : Odile Jacob.
- ERIKSON E. (1968/2011). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris, France : Flammarion.
- FESTINGER, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- FISCHER G.-N. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris, France : Dunod.
- JODELET D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- JOSSO M.-C. (1997). *Cheminer vers soi*. Lausanne, Suisse : L'âge d'Homme.
- GOFFMAN E. (1973). *La présentation de soi*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- HEIDER F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- KAUFMANN J.-C. (2004). *L'Invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris, France : Nathan.

KAUFMANN J.-C. (2009). *Quand Je est un autre. Pourquoi et comment ça change en nous*. Paris, France : Hachette.

KNOWLES M. (1972). *Introduction to group dynamics*. Chicago : Association Press.

KNOWLES M. (1975). *Self direct learning : a guide for learners and teachers*. New York : Associated Press.

KNOWLES M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris, France, Les Éditions d'Organisation.

LEWIN K. (1951). *Force Theory in Social Science*. New York, NY : Harper and Row.

MAUSS M. (1925/2012). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : Presses Universitaires de France.

MEAD G. H. (1934/2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses Universitaires de France.

MEYERSON I. (1995). *Les Fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris, France : Albin Michel.

MOSCOVISCI S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

MUCCHIELLI A. (2009). *L'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.

NEGRONI C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire*. Paris, France : Armand Collin.

OSTY F. (2003). *Le désir de métier*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

PEYRE P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui. Une approche complexe*. Paris, France : L'Harmattan.

ROGERS C. (1961/2005). *Le développement de la personne*. Paris, France : Dunod.

RICŒUR P. (1990). *Soi-même comme un autre ?* Paris, France : Éditions du Seuil.

SAINSAULIEU R. (1985). *L'identité au travail*. Paris, France : Presse de la Fondation Nationale.

TAP. P., ESPARBES-PISTRE S. & SORDES-ADER F. (1996). Identité et stratégies de personnalisation. *Bulletin de psychologie, Tome L, 428*, 185-196.

VAN GENNEP A. (1909/1992). *Les rites de passage : étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement,*

des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.. Paris, France : A. et J. Picard.

VYGOTSKI L. S. (1926). *Leçons de psychologie*. Paris, France : La Dispute.

Chapitres d'ouvrages

ABRIC J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales, *in* D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp.187-203). Paris : Presse Universitaire de France.

JODELET, D. (1984). Représentation Sociale : phénomènes, concept et théorie, *in* S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp.357-378). Paris : Presses Universitaires de France.

KASTERSZTEIN J. (1990). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamiques des finalités, *in* C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboda-Leonetti & A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp. 27-41). Paris : Presses Universitaires de France.

LIPIANSKY E. M. (1990), Identité subjective et interaction, *in* C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboda-Leonetti & A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp. 173-211). Paris : Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI S. (1989), *Des représentations collectives aux représentations sociales*, *in* Jodelet D. (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris : Presses Universitaires de France.

ROSS L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions *in* the attribution process, *In* L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 173–220), 10, New York, Academic Press.

TABODA-LÉONETTI I. (1990). Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue, *in* C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboda-Leonetti & A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp. 43-83). Paris : Presses Universitaires de France.

Articles et revues

BANDURA A. (2001). Social Cognitive Theory : an agentic perspective, *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

GRAEBER D. (2013, 17 août), « On the phenomenon of bullshit jobs », *Strike ! Magazine*. www.strikemagazine.org/bullshit-jobs

HIGGINS E. T. (1960). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), p. 319.

HUGUES E. C. (1937). Institutional Office and the Person, *American Journal of Sociology*, XLIII, 404-413.

NADEAU J.-G. (1989). Un modèle praxéologique de formation expérientielle. *Apprendre par l'expérience, Éducation Permanente*, 100-101, 97-108.

NEGRONI C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi, *Carriérologie*, 10-2, 331-348.

OHL F. (2003). Les objets sportifs : comment des biens banalisés peuvent constituer des référents identitaires", *Anthropologie et Sociétés*, 27-2, 167-184.

Mémoires ou thèses de doctorat non publiés

HOAREAU V. (2015). *La reconversion professionnelle à la Réunion : de la formation à la construction identitaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de La Réunion, Saint Denis.

MAILLIOT S. (2012). Penser les processus de changement à travers l'expérience de la mobilité professionnelle. De l'objet discussif à l'activité de transition. Thèse de doctorat en philosophie non publiée, Aix-Marseille Université, Aix en Provence.

NICOLAS C. (2010). *Le rapport à l'apprentissage d'adultes en formation. Une étude réalisée à partir de la mise en récit d'expériences d'apprentissage de seize personnes en formation d'animateur gestionnaire d'équipements*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Nantes, Nantes.

Documents et rapports administratifs

CONSEIL D'ORIENTATION POUR L'EMPLOI (2009). *Rapport sur les trajectoires et les mobilités professionnelles*. Gouvernement français.

OFDT (2002). *Drogues et dépendance, indicateurs et tendances 2002*. Paris, France : OFDT. En ligne <http://www.ofdt.fr/BDD/publications/docs/dt2002a.pdf>, consulté le 6 avril 2015.

Encyclopédies et dictionnaires

DANVERS F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*. Paris, France : Septentrion.

3. L'éducation et la formation

Ouvrages

ARDOIN T. (2013). *Ingénierie de formation. Analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris, France : Dunod.

BARBIER J.-M. (Ed.) (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : Presses Universitaires de France.

BARBIER R., BOURGEOIS E., De VILLERS G. & KADDOURI M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris, France : L'Harmattan.

BEDIN V (2013). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris, France : L'Harmattan.

BERGIER B. & BOURDON S. (Eds.) (2009). *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*. Paris, France : L'Harmattan.

BLOOM B. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York, NE : Ballentine Books.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.

BOURGEOIS E. & NIZET J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.

BOUTHRY A. & JOURDAIN C. (2003). *Construire son projet de formation en ligne*. Paris, France : Éditions d'Organisation.

BOUTINET J.-P. (2007b). *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Presses Universitaires de France.

BRUGVIN M. (2005). *Formations ouvertes et à distance. Développer les compétences à l'autoformation*. Paris, France : L'Harmattan.

BRUNER J. (1983/2011). *Le développement de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

CARRÉ P. & CASPAR P. (Eds.) (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, France : Dunod.

CARRÉ P. (2005a). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, France : Dunod.

CARRÉ P. (Ed.), MOISAN A. & POISSON D. (2010). *L'Autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : Presses Universitaires de France.

CASPAR P. (2011). *La formation des adultes hier, aujourd'hui, demain...* Paris, France : Eyrolles.

CHARLOT B. (1999a). *Du rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris, France : Anthropos.

CHARLOT B. (1999b). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, France : Economica.

COLLECTIF DE CHASSENEUIL (2001). *Accompagner des formations ouvertes. Conférence de consensus*. Paris, France : L'Harmattan.

COULON A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : Anthropos.

CRISTOL D. (2014). *Former, se former et apprendre à l'ère numérique*. Paris, France, ESF Editeur.

DENNERY M. (2004). *Organiser le suivi de la formation*. Paris, France : ESF Éditeur.

DENOMMÉ, J.-M. & ROY, M. (2009). *Approche neuroscientifique de l'apprentissage et de l'enseignement, Essai en mathétique (science de l'apprentissage)*. Montréal, Québec : les Éditions Quebecor.

DOMINICÉ P. (2007). *La formation biographique*. Paris, France : L'Harmattan.

DUBAR C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris, France : La Découverte.

DUMAZEDIER J. (2002). *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon, France : Chronique sociale.

DURKHEIM E. (1922/1993). *Éducation et Sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

ÉNEAU J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris, France : L'Harmattan.

FABRE M. (1994). *Penser la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

- FRAYSSINHES J. (2012). *L'apprenant adulte à l'ère du numérique. Ou l'art de développer de nouveaux savoir-faire en situation d'apprentissage contextualisé*. Paris, France : L'Harmattan.
- GALVANI P. (1991). *Autoformation et fonction de formation*, Lyon, Chronique sociale.
- GALVANI P. (1997). *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris-Montréal, L'Harmattan.
- GARNIER P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- HATCHUEL F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris, France : La Découverte.
- HÉBERT-SUFFRIN C. & M. (1992). *Échanger les savoirs*. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- HÉBERT-SUFFRIN C. & M. (1993). *Le cercle des savoirs reconnus*. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- HÉBERT-SUFFRIN C. & M. (2000). *Partager les savoirs. Construire le lien*. Lyon, Chronique sociale.
- HOUSSAYE J. (2014). *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, France : ESF EDITEUR Éditeur.
- JÉZÉGOU A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris, France, L'Harmattan.
- JONNAERT P. (1993/2000). *De l'intention au projet*. Paris, France : De Boeck.
- JOSSO M.-C. (2011). *Expérience de vie et formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- KOLB D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. NJ : Prentice-Hall.
- LANI-BAYLE M. & MALLET M.-A. (Eds.) (2006). *Événements et formation de la personne. Écarts internationaux et intergénérationnels. Tome 1, 2003-2005*. Paris, France : L'Harmattan.
- LE BOTERF G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- LENGRAND P. (1970). *Introduction à l'éducation permanente*. Paris, France : Unesco.
- LERBET G. (1993). *Approche systémique et production de savoirs*. Paris, France : L'Harmattan.

- LESOURD F. (2008). *L'homme en transition : éducation et tournants de vie*. Paris, France : Economica.
- MALGLAIVE G. (2005). *Enseigner à des adultes. Travail et pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- MARTINEZ M.-L. (Ed.) (2002). *L'émergence de la personne : éduquer, accompagner*. Paris, France : L'Harmattan.
- MARTINEZ M.-L. & SEKNADJÉ-ASKÉNAZI J. (Eds.). (2002). *Violence et éducation. De la méconnaissance à l'action éclairée*. Paris, France, L'Harmattan.
- MOISAN A. & CARRÉ P. (Eds.) (2002). *L'autoformation : fait social ? Aspects historiques et sociologiques*. Paris, France : L'Harmattan.
- MORIN E. (1999/2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Seuil.
- PACHOD A. (2007). « Que dois-je faire ? » *La morale en 3D de l'enseignant*. Paris, France : L'Harmattan.
- PAUL M. (2004). *L'Accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.
- PIAGET J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- PINEAU G. (1983). *Produire sa vie : Autoformation et autobiographie*. Paris, France : Edilig.
- PINEAU G. (1998). *Accompagnement et histoire de vie*. Paris, France : L'Harmattan.
- PINEAU G. (2000). *Temporalités et Formation. Vers les nouveaux synchroniseurs*. Paris, France : Anthropos.
- PINEAU G. & MICHEL M. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris, France : Edilig.
- ROBINET J. (1981). *L'autodidacte*. Paris, France : Seuil.
- ROGERS C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris, France : Interéditions.
- SERREAU Y. (2013). *Accompagner la personne en formation. De l'orientation à l'insertion*. Paris, France : Dunod.
- TANGUY L. (Ed.) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris, France : La Documentation française.

TREMBLAY N. A. (2003). *L'Autoformation : pour apprendre autrement*. Montréal, Presses universitaires de Montréal.

VAN ZANTEN A. (Ed.) (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

VARELA F. (1998). *Autonomie et connaissance. Essais sur le vivant*. Paris, France : Le Seuil.

VIAL M. & MENCACCI N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

WITORSKI R. (2007). *Professionnalisation et développement personnel*. Paris, France : L'Harmattan.

Chapitres d'ouvrages

ARDOUIN T. (2007). « Ce qui compte dans les formations à distance, c'est la présence! Le cas du master ICF », in J. Wallet, *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages*

BARBIER J.-M. (2006). Problématiques identitaires et engagement des sujets dans les activités, in J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, M. Kaddouri (Dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15-64). Paris, France : L'Harmattan.

BERGIER B. & BOURDON S. (2009). Introduction, in *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes* (pp. 9-22). Paris, France : L'Harmattan.

BLANDIN B. (2004). Ingénierie et formations ouvertes et à distance, in P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des Sciences et des Techniques de la formation* (pp. 439-464). Paris, France : Dunod.

BOURGEOIS E. (2004). Interactions sociales et performances cognitives, in P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 301-316). Paris, France : Dunod.

BRUNER J. S. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problèmes, in J. S. Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire* (pp. 261-280). Paris : Presses Universitaires de France.

CARRÉ P., (2010). L'autodirection des apprentissages, in P. Carré, A. Moisan & D. Poisson (Eds.), *L'Autoformation, perspectives de recherche* (pp. 117-169). Paris : Presses Universitaires de France.

CARRÉ P. & JEAN-MONTCLER G. (2004). De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique, in P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 407-438). Paris, France : Dunod.

DORAY P., BÉLANGER P., BIRON É., CLOUTIER S. & MEYER O. (2009). Transitions biographiques et participation à l'éducation des adultes. Quelles articulations ? in B. Bergier & S. Bourdon (Eds.), *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes* (pp. 23-61). Paris, France : L'Harmattan.

DURAND T. (2005). Apprentissage interindividuel et compétences organisationnelles, in P. Lorino & R. Teulier (Eds.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face aux défis de la connaissance* (pp. 200-219). Paris, France : La Découverte.

KADDOURI M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation, in J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-145). Paris, France : L'Harmattan.

LE BOTERF G. (2004). L'ingénierie de la formation : Quelles définitions et quelles évolutions ? in P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des Sciences et des Techniques de la formation* (pp. 365-382). Paris, France : Dunod.

MARTINEZ M.-L. (2002b). La violence et le sacré à l'école, une approche anthropologique de l'éducation, in M.-L. Martinez & J. Seknadje-Askénazi (Eds.), *Violence et éducation. De la méconnaissance à l'action éclairée* (pp. 74-97). Paris, France : L'Harmattan.

ROBIN J.-Y. (2009). Les disqualifications professionnelles. Crises, ruptures et transition, in B. Bergier & S. Bourdon, *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes* (pp. 171-197). Paris, France : L'Harmattan.

Articles et revues

ARDOUIN T. (2014). L'éducation non formelle : des mondes sociaux à l'ingénierie du développement. *Éducation permanente*, 199, 39-48.

ARDOUIN T. & GASSE S. (2006). Éducation ou formation tout au long de la vie, droit à l'éducation ou devoir de formation. *Éducation permanente*, 167, 147-156.

BARLATIER P.-J. & THOMAS C. (2007). Savoirs-voir collectif et développement de capacités réseau. *Revue française de gestion*, 170-1, 2007, 173-190.

DELORY-MOMBERGER C. (2004). Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33-4, 551-570.

D'HALLUIN C. (Ed.) (2001). Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif. *Les Cahiers d'étude du CUEEP*, 43, 34-35.

DUMAZEDIER J. (Ed.) (1985). L'Autoformation. *Éducation Permanente*, 168, 78-79.

FILLOL C. (2004). Apprentissage et systémique. *Revue française de gestion*, 149-2, 33-49.

FENOUILLET F. & DERO M. (2006). Le E-Learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. *Savoirs*, 12, 87-100.

KADDOURI M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Formation et dynamiques identitaires, Éducation Permanente*, 12/1996-3, 135-151.

KADDOURI M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et formation*, 41, 31-47.

LOUP S. & PARADAS A. (2006). L'apprentissage dans le cadre d'une mise en réseau dynamique : application à des artisans d'art. *Sociologies pratiques*, 13-2, 91-104.

MARTINEZ M.-L. (2005). Le débat comme espace interlocutif d'identification des textes et des personnes. *Trema*, 24, 77-98.

MEIRIEU P. (1997, octobre). Quelles finalités pour l'éducation et la formation ? *Sciences Humaines*, 76, 30-35.

METZGER J.-L. (2005). De l'importance des collectifs dans la formation en ligne. *Formation-Emploi*, 90, 5-19.

MOISAN A. (1995). Autoformation et organisation apprenante. *L'Autoformation en Chantier, Éducation permanente*, 122, 15-29.

PASSERON J.-C. (1982). L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie, *Revue Française de sociologie*, 23-4, 551-584.

Communications, actes de congrès ou de colloque

BARBIER J.-M. (1998, septembre). *La Formation des adultes : crises et recompositions*. Conférence d'ouverture du colloque ESREA (European Society of Research in Education), San Diego, CA.

Mémoires ou thèses de doctorat

CRISTOL D. (2010). *La fabrique des managers. Identités et rapports au savoir*, thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation. Nanterre, France : Université de Paris Ouest.

CYROT P. (2009). *Épisodes et sociabilités autodidactiques*, thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation. Nanterre, France : Université de Paris Ouest.

KAPLAN J. (2009). *L'autodirection dans les apprentissages coopératifs. Le cas des cercles d'études*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest, Nanterre.

MÉLIET E. (2007), *Du BEES 1 au BPJEPS : analyse institutionnelle d'un changement de diplôme*, mémoire de Master 2 « Ingénierie de la formation et de l'intervention », Université de Toulon, Toulon.

Documents et rapports administratifs

CALMAND J., EPIPHANE D. & HALLIER P. (2007). De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverses, in CEREQ, *Enquête « génération 2004 ». Interrogations 2007*. En ligne <http://www.cereq.fr/cereq/nef43.pdf>, consulté le 12 juin 2014.

MOISAN A. (2000). *L'apprentissage collectif dans et par le réseau appui-conseil pour les 35 heures*. Étude réalisée pour l'ANACT, document non publié. Paris, France : CNAM.

Encyclopédies et dictionnaires

BARBIER J.-M. (2005). Formation des adultes, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.60-64). Paris, France : Retz.

BARBIER J.-M. & GALATANU O. (2005). Savoir d'action, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.899-901). Paris, France : Retz.

BEILLEROT J. (2005). Savoir, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.898-899). Paris, France : Retz.

BEST F. (2005). John Dewey (1859-1952), in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.266-267). Paris, France : Retz.

BOUTINET J.-P. & GUIHO-BAILLY M.-P. (2005), Adulte, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.55-60). Paris, France : Retz.

CARRÉ P. (2005b). L'autoformation, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.107-109). Paris, France : Retz.

DUBAR C. (2005). Emploi-Formation, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.360-364). Paris, France : Retz.

DUMAZEDIER J. (2005). Éducation permanente, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.344-249). Paris, France : Retz.

GAUTHIER R.-F. (2005). Diplôme, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.270-271). Paris, France : Retz.

GLIKMAN V. (2005). Formation à distance, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.419-423). Paris, France : Retz.

LESELBAUM N. (2005). Autonomie, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 109-113). Paris, France : Retz.

LOARER E. (2005), Éducation cognitive, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.184-185). Paris, France : Retz.

MEIRIEU P. (s.d.). Autonomie. *Histoire et actualité de la pédagogie*. En ligne <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>, consulté le 16 décembre 2014.

PINEAU G. (2005). Formation, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.417-419). Paris, France : Retz.

RAUCH A. (2005). Corps, in P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.223-225). Paris, France : Retz.

RAYNAL F. & RIEUNIER A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clé. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris, France : ESF Éditeur.

4. Environnement social et anthropologie de l'incertitude

Ouvrages

AUBERT N. & DE GAULEJAC V. (2007). *Le coût de l'excellence*. Paris, France : Éditions du Seuil.

BANDURA A. (Ed.) (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge, Royaume-Uni : CUP.

BAREL Y. (1984). *La société du vide*. Paris, France : Éditions du Seuil.

- BOTSMAN R. & ROGERS R. (2010). *What's mine is yours. The rise of collaborative consumption*. New York : HarperCollins Business.
- BOURDIEU P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1993). *La misère du monde*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1996). *Sur la télévision, suivi de L'emprise du journalisme*. Paris, France : Raisons d'agir Éditions.
- BOURDIEU P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, France : Seuil.
- CASTEL R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- DEBORD G. (1992). *La société du spectacle*. Paris, France : Gallimard.
- DEJOURS C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris, France : Le Seuil.
- DUBAR C. (2000). *La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Collin.
- DUBAR C. (2010). *La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DUBET F. (2001). *Les inégalités multipliées*. Paris, France : Éditions de l'Aube.
- DURAND D. (1979). *La systémique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM E. (1930/2007). *De la division du travail social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM E. (1897/2007). *Le suicide*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM E. (1912/2014). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- EHRENBERG A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris, France : Pluriel.
- EHRENBERG A. (1995). *L'individu incertain*. Paris, France : Hachette.
- FOUCAULT M. (1984). *Dits et écrits IV*. Paris, France : Gallimard.
- GIRARD R. (1961/2011). *Mensonge romantique et Vérité romanesque*. Paris, France : Pluriel.

- GIRARD R. (1996). *Quand ces choses commenceront*. Paris, France : Arléa.
- GIRARD R. (1972/2010). *La violence et le sacré*. Paris, France : Pluriel.
- GIRARD R. (1982). *Le bouc émissaire*. Paris, France : Grasset.
- HOCART A. M. (1954/2005). *Au commencement était le rite. De l'origine des sociétés humaines*. Paris, France : La Découverte / M.A.U.S.S.
- KEYNES J. M. (1936/1988). *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*. Paris, France : Payot.
- KHOSROKHAVAR F. (2014). *La Radicalisation*. Paris, France : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- KNIGHT F. H. (1921/2006). *Risk, uncertainty and profit*. Boston, MA : Hart, Schaffner & Marx.
- LASCH C. (1979/2008). *La culture du narcissisme*. Paris, France : Flammarion.
- LE BRETON D. (2002/2007). *Conduites à risque*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- LÉVI-STRAUSS L. (1958/1996). *Anthropologie structurale*. Paris, France : Plon.
- LIPOVETSKY G. (1986). *L'empire de l'éphémère. La mode et son destin dans les sociétés modernes*. Paris, France : Gallimard.
- LIPOVETSKY G. & CHARLES S. (2004). *Les temps hypermodernes*. Paris, France : Grasset.
- MINTZBERG H. (1979). *Structure et dynamique des organisations*, traduction de The Structuring of Organizations. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- MORIN E. (1977). *La méthode. 1. La nature de la nature*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- PARSONS T.E. (1951). *The Social System*. Abingdon, Royaume-Uni: Routledge.
- PAUGAM S. (1991). *La disqualification sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- RAMOND C. (Ed.) (2010). *René Girard. La théorie mimétique, de l'apprentissage à l'apocalypse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- REYNAUD J.-D. (1989). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Paris, France : Armand Collin.
- RIFKIN J. (2014). *La nouvelle société coût marginal zéro : L'internet des objets, l'émergence des communaux collaboratifs et l'éclipse du capitalisme*. Paris, France : Les liens qui libèrent Éditions.

SARTRE J.-P. (1953). *L'être et le néant : essai d'ontologie phénoménologique*. Paris, France : Gallimard.

STEINER P. & VATIN F., (2013). *Traité de sociologie économique*, Paris : Presses Universitaires de France.

TAP P. (1988). *La société pygmalion ? Intégration et réalisation de la personne*. Paris, France : Dunod.

TOFFLER A. (1990). *Les nouveaux pouvoirs. Savoir, richesse et violence à la veille du XXI^e siècle*. Paris, France : Fayard.

Chapitres d'ouvrages

MARTINEZ M.L. (2015). Désordre ou différenciation des ordres de valeur : la confusion hyper-libérale au risque de l'éducation, in M. Fabre & C. Gohier, *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (pp. 135-153). Rouen, France : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Articles et revues

BOURDIEU P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales. Rites et fétiches*, 43, 58-63. doi : 10.3406/arss.1982.2159. Consulté le 12 novembre 2014.

BOURDIEU P. (1994). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.

DEMAILLY D. et NOVEL A.-S. (2014). Économie du partage: enjeux et opportunités pour la transition écologique, *Study*, 03/2014.

DURKHEIM E. (1898). L'individualisme et les intellectuels, *Revue Bleue*, 4^e série, X, 7-13.

LIPOVETSKY G. (1980). Narcisse ou la stratégie du vide. *Le Débat*, 1980/5, 113-128.

REYNAUD B. (1998). Les propriétés des routines : outils pragmatiques de décision et modes de coordination collective, in *Sociologie du travail*, 4-1998, 465-477.

5. Mobiliser les histoires de vie au service de la formation

Ouvrages

- AUSTIN J. L. (1970/1991). *Quand dire, c'est faire*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- BAKHTINE M. (1979/1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, France : Gallimard.
- BARBIER R. (1996). *La recherche-action*. Paris, France : Anthropos.
- BENVENISTE E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, Tome I et II*. Paris, France : Gallimard.
- BERTAUX D. (1997). *Les récits de vie*. Paris, France : Nathan.
- BERTHELOT J-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude. Le travail d'analyse dans les sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BLANCHET & GOTMAN (2010). *L'entretien : l'enquête et ses méthodes*. Paris, France : Armand Collin.
- BOURDIEU P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, France : Point.
- DE GAULEJAC V. & LEGRAND M. (2015). *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*. Toulouse, France : Érès.
- DELORY-MOMBERGER C. (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris, France : Economica.
- DELORY-MOMBERGER C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris, France : Téraèdre.
- DOMINICÉ P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- DURKHEIM E. (1937/2007). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, France : Les éditions de minuit.
- JACQUES F. (1979). *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- JACQUES F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris : Presses Universitaires de France.
- KAUFMANN J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Armand Collin.

LEGRAND J.L. & PINEAU G. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

RICŒUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Éditions du Seuil.

SEARLE J. R. (1972). *Les actes de langage*. Paris, France : Hermann.

VAN CAMPENOUDT L. & QUIVY R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, France : Dunod.

VINH THO H. (2006). *De la transformation de soi. L'éducation des adultes au défi des histoires de vie*. Paris, France : L' Harmattan.

Chapitres d'ouvrages

JACQUES F. (1988). Trois stratégies interactionnelles : conversations, négociation, dialogue, in J. de Cosnier, N. Gélis & C. Kerbat-Orecchioni (Eds.), *Échanges sur la conversation* (pp. 221-237). Paris, France : Éditions du CNRS.

RHÉAUME J. (2008). Quand l'histoire devient agissante. Étude de cas en milieu associatif, in V. De Gaulejac & M. Legrand (Eds.), *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle* (pp. 63-88). Paris, France : Éditions Érès.

Articles et revues

BOURDIEU P. (1986). L'illusion biographique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.

DEMAZIÈRE D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre interprétations, ajustements de sens. *Langage & société*, 123, 15-35.

DE MONDENARD J-P. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre interprétations, ajustements de sens. *In Langage & Société*, 123, 15-35.

GALATANU, O. (1996). Analyse du discours et approche des identités, *Éducation Permanente. Formation et dynamiques identitaires*, 128, 45-62.

LEGRAND M. (2014). D'une grande histoire de vie. Une aventure singulière, in V. De Gaulejac & M. Legrand, *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle* (pp. 195-2012). Paris, France : Éditions Érès.

LESOURD F. (2006). L'explicitation biographique des moments transformateurs, *in* B. Courtois & B. Hélène (Eds.), *Penser la relation expérience formation* (pp. 142-155). Lyon, Chronique sociale.

MARTINEZ, M.-L. (2005). Le débat comme espace interlocutif d'identification des textes et des personnes. « Approche anthropologique en éducation et en formation », *TREMA*, 24 (2), 77-101.

MARTINEZ, M.-L. (2010). L'interpellation en classe, entre indifférenciation et différenciation des personnes. *Corela*, HS-8/ 2010. En ligne <http://corela.revues.org/1033>, consulté le 04 septembre 2015.

MARTINEZ M.-L. & GADCHAUX C. (2014). L'appui des approches relationnelles pour favoriser l'accessibilité à l'université. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 67, 1-16.